

Janne Elo

# Företagsamhet i skola och utbildning

Lärares tankar om förutsättningarna att nå målen i  
temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap





## Janne Elo (f. 1978)

Pedagogie magister, ämneslärare i teknisk slöjd, Åbo Akademi, 2006.

Lärare i slöjdpedagogik, Åbo Akademi, 2006-2010.

Doktorand i slöjdpedagogik, Åbo Akademi, 2010-2013.

Projektledare för Företagsamhetsprojektet, Åbo Akademi 2014-

Omslagsbild: Janne Elo

Åbo Akademis förlag  
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland  
Tfn +358 (0)2 215 3478  
E-post: [forlaget@abo.fi](mailto:forlaget@abo.fi)

Försäljning och distribution:  
Åbo Akademis bibliotek  
Domkyrkogatan 2-4, FI-20500 Åbo, Finland  
Tfn +358 (0)2 -215 4190  
E-post: [publikationer@abo.fi](mailto:publikationer@abo.fi)







# Företagsamhet i skola och utbildning

Lärares tankar om förutsättningarna att nå målen i temaområdet  
Deltagande, demokrati och entreprenörskap

Janne Elo

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press  
Åbo, Finland, 2015

### **CIP Cataloguing in Publication**

**Elo, Janne.**

Företagsamhet i skola och utbildning :  
lärares tankar om förutsättningarna att  
nå målen i temaområdet Deltagande,  
demokrati och entreprenörskap / Janne  
Elo. - Åbo : Åbo Akademis förlag, 2015.  
Diss.: Åbo Akademi. - Summary.  
ISBN 978-951-765-780-8

ISBN 978-951-765-780-8  
ISBN 978-951-765-781-5 (digital)  
Oy Arkmedia Ab  
Vasa 2015

## Abstrakt

Utvecklingen av elevers företagsamma och proaktiva förhållningssätt till livet har varit en målsättning för den allmänbildande skolan sedan dess införande. Samtidigt kritiserar skolan idag för att inte nå dessa målsättningar, och för att åsidosätta elevers företagsamhet. Företagsamhetsfostrans roll i utbildning är tudelad. Å ena sidan lyfts företagsamhetsfostran fram som en lösning på skolans påstådda problem, samtidigt som de pedagogiska idéer företagsamhetsfostran bygger på förefaller sammanfalla med en samtida uppfattning av ”bra lärande”. Avhandlingen diskuterar vad som särskiljer företagsamhetsfostran från skolans övriga fostran och undervisning. De pedagogiska grunderna är därtill nödvändigtvis inte solida eller tillräckligt utforskade. Avhandlingens övergripande syfte är att utforska förutsättningarna att utveckla företagsamhet i skolan.

Slöjdämnet har länge tillskrivits potentialen att utveckla elevers karaktär och person, och anses ha goda förutsättningar att utveckla elevers företagsamhet. Utvecklingen av företagsamhet är emellertid inte specifikt för slöjdämnet, utan framkommer som en ämnesöverskridande målsättning för den grundläggande utbildningen. I en ämnesfokuserad skolstruktur och – kultur är utvecklingen av elevers företagsamma förhållningssätt således en gemensam angelägenhet för samtliga lärare. En förståelse för förutsättningarna att utveckla företagsamhet kan inte begränsas till enbart ett undervisningsämnes perspektiv. Fenomenets art kräver ett ämnesöverskridande perspektiv. Sammanfallet förefaller företagsamhetsfostrans förutsättningar vara i behov av närmare granskning. Påverkande faktorer som lyfts fram i diskussionen om företagsamhet är, förutom den ämnesfokuserade strukturen, ett behov av en utveckling mot en verksamhetskultur i skolan präglad av företagsamhet. En central påverkande faktor i sammanhanget är den enskilda lärarens pedagogiska grundsyn. Denna utgör den referensram utifrån vilken läraren förstår och tolkar sitt lärarskap. Utan en grundsyn som betonar utvecklingen av elevers företagsamhet vid sidan av eller framför utvecklingen av ämnesrelaterade kunskaper, har företagsamhetsfostran svaga förutsättningar.

Den empiriska undersökningen fokuserar utifrån en hermeneutisk ansats på att undersöka verksamma lärares uppfattningar av sina förutsättningar att nå nationella målsättningar relaterade till företagsamhet. Studien gjordes bland klass- och ämneslärare från hela Svenskfinland. Studien visar att lärarna ser sig själva som den avgörande faktorn för en fokusering på företagsamhet. Lärarna gav även uttryck för en mängd kontextuella faktorer som såväl påverkar, motverkar som understöder företagsamhet i skolan. Såväl struktur, kultur, och resurser, som styrdokument och omgivande samhälle bidrar på ett mångfacetterat sätt till förutsättningarna för utvecklingen av elevers företagsamhet. Samtidigt som den rådande ämnesfokuseringen framträder som en utmaning, visar undersökningen att en fokusering på företagsamhet kan vara ett självklart förhållningssätt till undervisningen, i synnerhet på årskurserna 1-6. Lärare uppfattade uppmuntrande av ett proaktivt förhållningssätt som en av skolans grundvärderingar. Sammantaget bidrar avhandlingen till att fördjupa och nyansera bilden av företagsamhet och dess förutsättningar i utbildningssammanhang. En del goda förutsättningar föreligger, samtidigt som mångfacetterade utmaningar behöver tacklas för att målen för det övergripande temaområdet relaterat till företagsamhetsfostran skall kunna nås.

**Sökord:** slöjdpedagogik, företagsamhet, företagsamhetsfostran, pedagogisk grundsyn

## Abstract

Developing students' enterprise and proactive approaches to life have been goals of Finnish public education since its introduction. Still, education in Finland today is criticized for not reaching these goals and for overlooking the development of students' enterprise. The role of enterprise education is ambivalent. On the one hand, enterprise education is advocated as the solution to many of the alleged problems in public education; on the other hand, the pedagogical ideas that enterprise education builds on appear to coincide with the contemporary understanding of "good education." The thesis discusses what sets enterprise education apart from other types of education and teaching. Notably, the pedagogical foundations for enterprise education are not necessarily solid or sufficiently explored. Thus, the overall aim of the thesis is to explore the conditions for developing enterprise in education.

Sloyd, as a school subject that promotes handicraft-based education, has long been attributed as having the potential to develop students' character and person; similarly, it is also identified as being well suited for developing student enterprise. Enterprise education is not specific to sloyd, however. In fact, developing enterprise is a cross-curricular goal for basic education. In a subject-focused educational structure and culture, the development of an enterprising mindset in students is a common concern for all teachers. Thus, an understanding of the conditions for enterprise education must not be limited to one school subject; rather, the nature of the phenomenon requires a cross-curricular approach. Altogether, the conditions for enterprise education appear to be in need of further research. In addition to a subject-focused structure, other influencing factors that are mentioned in discussions on enterprise education include the need for a more enterprising working culture in school. Importantly, another key factor is the individual teacher's pedagogical philosophy, which constitutes the frame of reference that informs how he or she understands and interprets his or her profession. Notably, the conditions for enterprise education are poor unless a teacher's pedagogical philosophy emphasizes a focus on enterprise.

The empirical research uses a hermeneutical approach and focuses on exploring teachers' views on the conditions for reaching the national goals related to students' enterprise. The interview study was conducted among class and subject teachers around Swedish-speaking Finland. The study shows that teachers view themselves as the most important factor for a focus on enterprise. Teachers have also identified a vast number of contextual factors that influence, support, or counteract a focus on enterprise. Structure, culture, resources, and curriculum, as well as numerous societal factors, all interact to affect the conditions for enterprise education. The prevailing culture of subject focus poses a challenge to enterprise education. At the same time, however, a focus on enterprise can be seen as a natural tendency in grades one to six. Indeed, teachers of all grade levels interpret the development of a proactive approach to life as one of education's core values. Altogether, the thesis offers a deepened and nuanced understanding of the conditions for enterprise education. While the public education system in Finland seems to have some favourable basic conditions for enterprise education, multifaceted challenges must be faced if the national goals related to enterprise are to be reached.

**Keywords:** science of sloyd education, enterprise, enterprise education, teachers' pedagogical philosophy



## Förord

Den vedertagna målsättningen med att skriva en doktorsavhandling är att producera ny kunskap och öka vetandet inom ett specifikt område. Ur doktorandens perspektiv är avhandlingsprocessen ändå mycket mer än enbart en process där ny, vetenskapligt relevant, kunskap skapas. För doktoranden är processen en högst personlig utvecklingsprocess. Samtidigt som relevanta frågor kritiskt granskas, problematiseras och prövas, ifrågasätts och kritiseras även doktorandens självbild och uppfattning av såväl de egna motiven som de egna förmågorna. Jämsides med att avhandlingsmanuskriptet växer fram, växer och transformeras även forskaren, människan.

För mig framstår avhandlingsprocessen, så här i efterhand, som en transformativ lärprocess. Ett genomsyrande element i forskning är att ständigt ifrågasätta sina egna förgivet tagna utgångspunkter, och överskrida sin egen förförståelse. Som ett resultat förändras den referensram ur vilken man förstår, inte bara sin forskningstematik, utan även sig själv som människa. Den vetenskapliga processen stöds och styrs av vedertagen praxis, metod- och metodik. Den personliga processen kräver emellertid en helt annan form av stöd. Människor stöds av andra människor. Därför vill jag i detta förord rikta ett tack till alla dem som, medvetet eller omedvetet, stött mig i min process.

Varje process kräver en början, i mitt fall att en klok professor såg potential i en slöjdlärostudierande, som själv nog inte hade tänkt sig att fortsätta studera efter magisterexamen. Tack, Christina Nygren-Landgårds, för att du fick mig att ifrågasätta min förförståelse om vad jag skulle bli när jag blir stor, och framförallt för att du ända från början visat att du tror på mig. Utan din insats och ditt stöd hade jag varken inlett eller avslutat denna process. Marlène Johansson har genom många givande seminarier och även handledningar bidragit med värdefulla perspektiv på avhandlingen, och fått mig att ifrågasätta mina egna förgivet tagna utgångspunkter. Du har fått mig att skriva fram sådant som jag själv inte såg att behöver skrivas. De övriga slöjdpedagogerna vid Åbo Akademi i Vasa har bidragit till min transformation i dubbel bemärkelse. Juha Hartvik, Mia Porko-Hudd, Stefan Myrskog och Barbro Sjöberg, ni har varit såväl mina lärare som mina kolleger och har var och en bidragit såväl till att denna avhandling blivit till, som till att jag blivit den jag är. Speciellt Juha Hartvik förtjänar ett tack genom att ha skapat förutsättningar för den yrkesbana jag kom att välja. Även relationen till Kasper Hiltunen och Charlotte Forsman är mångdimensionell. Ni har hunnit vara såväl mina medstudenter, studerade som kolleger. Gun Åbacka är, och Monika Sunngren har varit, viktiga personer i vårt team.

Andra viktiga personer i den akademiska kontexten utgörs av de forskarstuderandekolleger jag har haft förmånen att få dela min doktorandtid med. Detta har skett såväl i forskartorget Tritonia, som vid slöjdpedagogiska seminarier, forskarutbildningskurser, och i mer informella sammanhang. Tack "Mentorsgruppen för pre- och postdisputatorisk stress", mina nordiska forskarkolleger, och alla ni andra, för att jag har fått socialiseras in i rollen som forskare tillsammans med er. Det har varit ett rent nöje! Utöver de ovan nämnda vill jag tacka alla kolleger vid lärarutbildningen i Vasa för den goda gemenskap vi har och det goda arbete vi gör. Ett stort tack ska även riktas till alla de sexton lärare runtom i Svenskfinland som deltog i intervjuerna för denna avhandling. Förhandsgranskarna professor Jarle Sjøvoll och professor emeritus Juhani Peltonen

förtjänar också ett stort tack för att ha stärkt min tro på mitt verk, och för att ni med er professionella kompetens visat på det utvecklingsbehov som fanns. Tack Barbro Wiik för en gedigen språkgranskning.

Stödet för, såväl en avhandlingsprocess, som för växandet som människa återfinns inte enbart i en akademisk kontext. Avhandlingsprocessen har sammanfallit med en tid i livet som präglats av en mängd andra projekt. Under processen har jag hunnit bli förälder två gånger, renoverat ett hus, och engagerat mig i en mängd av livets andra små och stora utmaningar. Privatlivet har fungerat såväl som ett stöd för, som en motvikt till, avhandlingsarbetet. Jag vill börja med att tacka Barbro, Reijo och Hanna Elo för att vi tillsammans har blivit de vi är idag. En god uppväxt är en förutsättning för ett gott liv. Ni har även fungerat som ett konkret stöd under avhandlingsarbetet genom barnpassning, renoveringshjälp med mera. Tack för det! En annan central ingrediens i mitt liv är Frida Grönqvist-Elo som, utan att alltid ha vetat vad det är jag egentligen gör, kunnat stötta mig i det. Du har gett mig friheten att veta att allt är under kontroll på hemmafronten, även om jag inte varit 100 % mentalt närvarande alla gånger. Agnes ja Vera, te olette elämäni suurimmat lahjat ja muistutatte minua joka päivä siitä, mikä elämässä on tärkeää. Parempaa vastapainoa akateemiselle työlle ei ole. Alla mina vänner förtjänar ett stort tack för att ha erbjudit möjligheter till att diskutera allt annat än forskning. Även Ove och Birgit Grönqvist förtjänar ett stort tack för att ha ställt upp och skött markservicen under diverse konferensresor.

Högskolestiftelsen i Österbotten, Stiftelsen för Åbo Akademis forskningsinstitut, Waldemar von Frenckells stiftelse samt ledningsgruppen för forskarutbildningen vid Pedagogiska fakulteten har bidragit till de ekonomiska förutsättningarna för arbetet. Tack!

Solf, 9 februari 2015

*Janne Elo*

# Innehåll

<b>1 Avhandlingens bakgrund, syfte och upplägg</b>	<b>1</b>
1.1 Introduktion	1
1.2 Företagsamhet ur slöjdpedagogiskt perspektiv	9
1.3 Syfte och upplägg	22
<b>2 Orientering i fenomenet företagsamhetsfostran</b>	<b>25</b>
2.1 Företagsamhet	25
2.2 Företagsamhetsfostran	29
<b>3 Förutsättningar för företagsamhetsfostran</b>	<b>47</b>
3.1 Företagsamhet och pedagogisk grundsyn	47
3.2 Företagsamhet och skolan	63
<b>4 Metoddiskussion</b>	<b>73</b>
4.1 Preciserade forskningsfrågor	73
4.2 Epistemologisk positionering	75
4.3 Intervju	77
4.4 Urval av informanter	84
4.5 Upplägg av intervjun	87
4.6 Genomförande av undersökningen	93
4.7 Tillvägagångssättet för analysen	94
<b>5 Resultatredovisning</b>	<b>99</b>
5.1 Kategorisering av data	99
5.2 Resultattema 1: Fokusering på och stöd för temaområdet	100
5.2.1 Kategori A: Kontextuella förutsättningar som möjliggör uppnåendet av målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap	102
5.2.2 Kategori B: Kontextuella förutsättningar som påverkar uppnåendet av målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap	107
5.2.3 Kategori C: Kontextuella faktorer som motverkar uppnåendet av målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap	116
5.2.4 Kategori D: Personliga förutsättningar som påverkar uppnåendet av målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap	125
5.3 Resultattema 2: Handlingsutrymme	148
5.3.1 Kategori A: Kontextuella förutsättningar som påverkar lärarnas handlingsutrymme	149
5.3.2 Kategori B: Kontextrelaterade förutsättningar som begränsar lärarnas handlingsutrymme	168
5.4 Resultattema 3: Ändamålsenliga arbetssätt och metoder	179
5.4.1 Kategori A: Interaktion med omgivningen och närsamhället	180
5.4.2 Kategori B: Tillämpad demokrati och betoning av elevers ansvar	187
5.4.3 Kategori C: Elevcentrerade och -aktiverande arbetssätt	194
5.4.4 Kategori D: Temaundervisning och ämnesöverskridande arbetssätt	198

<b>6 Resultatdiskussion</b>	<b>203</b>
6.1 Inledande resultatdiskussion	203
6.2 Fokusering på och stöd för temat	208
6.3 Handlingsutrymme	214
6.4 Ändamålsenliga arbetssätt och metoder	219
<b>7 Sammanfattande diskussion</b>	<b>225</b>
7.1 Konklusion	225
7.2 Granskning av metoden	232
7.3 Avhandlingens tillskott till vetenskapsområdet slöjdpedagogik	237
7.4 Framtida forskning	241
<b>Summary</b>	<b>244</b>
<b>Referenser</b>	<b>262</b>
<b>Bilagor</b>	<b>274</b>

## Figurer

<i>Figur 1:</i>	Nivåer i diskussionen om företagsamhetsfostrans målsättningar.....	41
<i>Figur 2:</i>	Förutsättningar för företagsamhetsfostran.....	73
<i>Figur 3:</i>	Tolkning av resultaten.....	100
<i>Figur 4:</i>	Översikt över resultattema 1: Fokusering på och stöd för temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap.....	101
<i>Figur 5:</i>	Översikt över resultattema 2: Handlingsutrymme .....	148
<i>Figur 6:</i>	Översikt över resultattema 3: Ändamålsenliga arbetssätt och metoder .....	180
<i>Figur 7:</i>	Intervjuundersökningens resultatkategorier.....	204
<i>Figur 8:</i>	Förutsättningar för företagsamhetsfostran utifrån den teoretiska diskussionen .	205
<i>Figur 9:</i>	Förutsättningar för företagsamhetsfostran utifrån den empiriska undersökningen.....	206
<i>Figur 10:</i>	Integrerad modell av förutsättningar för företagsamhetsfostran .....	207

## Tabeller

<i>Tabell 1:</i>	Urvals fördelning våren och hösten 2012 .....	94
------------------	---	----



# 1 Avhandlingens bakgrund, syfte och upplägg

## 1.1 Introduktion

I *Förslag rörande folkskoleväsendet i Finland* från 1861 drar Uno Cygnaeus upp riktlinjerna för det som kom att bli den finländska folkskolan. I förslaget kan bland annat följande formuleringar läsas:

[...] barnen icke blott genom varningar och förmaningar, utan genom exemplets och vanans makt öfvas att uppskatta tidens värde och arbetets ära, samt väckas till arbetsamhet, idoghet och företagsamhet [...] (Cygnaeus, 1861, s. 4)

och

[...] den enda och säkra vägen att komma ur den fattigdom och det elände, hvarunder vårt folk suckar och hvaröfver allmänt klagas, består deri, att sedlig bildning, arbetsdrift och insigt, äfvensom företagsamhet och klok beräkning bli allmänna [...] (Cygnaeus, 1861, s. 7)

Redan 1861 ansågs därmed att den allmänbildande skolan i Finland har som målsättning att hos eleverna och landets befolkning utveckla och befrämja en inställning till tillvaron som präglas av företagsamhet. Jämsides med ämnesspecifika målsättningar för skolans undervisningsämnen tillskrivs utbildningen ämnesöverskridande målsättningar som har karaktären av personlig utveckling, snarare än utveckling av ämnesmässigt kunnande. Utvecklingen av företagsamhet var på Cygnaeus tid ändå knappast förknippad med egenföretagande. Diskussionen om företagsamhet i nuvarande utbildningssystem omfattar däremot såväl utvecklingen av företagsamhet som personlig egenskap, som en strävan att skapa förutsättningar för och stärka egenföretagande i samhället. De förändrade villkor som samhällsutvecklingen fört med sig har medfört att näringslivets perspektiv på uppmuntrandet av företagsamhet kommit att få en synlig roll.

Samtidigt som utvecklingen av elevers aktivitet och företagsamhet varit aktuella målsättningar redan när folkskolan infördes har dagens utbildningssystem kritiserats för att inte i tillräcklig grad fokusera på att utveckla och uppmuntra elevers företagsamhet. I en genomgång av policydokument på supranationell, nationell och lokal nivå i en svensk kontext har Mahieu (2006) visat att skolan under de senaste decennierna har fått utstå stark kritik för att inte utveckla elevers företagsamhet. Enligt Mahieu kritiserar skolan för att inte motivera elever och för att begränsa deras perspektiv och lära eleverna att reproducera fakta, i stället för att utveckla elevers kreativitet och initiativkraft. Skolan kritiserar för att vara en "pedagogisk fabrik" där elever delas in efter minsta gemensamma nämnare, dvs. ålder, och förmedlas kunskap efter ett på förhand bestämt tidsstyrt schema i stängda klassrum. Skolan kritiserar för att sakna koppling till eller relevans för samhället. Skolan anses utbilda elever till passiva löntagare och kritiserar för att motverka risktagande och företagsamhet. Enligt Mahieu (2006) har skolan också kritiserats för att utgöra en sluten institution vars aktiviteter har liten relevans för elevernas framtid. I denna institution förbises elevers fantasi, kreativitet och problemlösningsförmåga till förmån för tillrättalagd och "teoretisk" undervisning av ämneskunskap. Lärare har kritiserats för att vara konservativa och förändringsobenägna och skolan för att vara informationsrik men handlingsfattig. Seikkula-Leino (2007, s. 37) anser att skolan som institution representerar övervägande oföretagsamma värden. Mycket av

kritiken mot skolan har kommit från supranationella organisationer som t.ex. OECD eller EU, organisationer med en klar agenda att utveckla företagsamhet och företagande. Målsättningen att utveckla elevers företagsamhet har således å ena sidan en lång tradition i den finländska allmänbildande skolan, samtidigt som skolan å andra sidan i dagsläget kritiserats för att inte uppnå denna målsättning. Den ovan beskrivna spänningen väcker frågor om företagsamhetens roll i nutida grundläggande utbildning, samt frågor om skolans och lärarnas förutsättningar att utveckla elevernas företagsamhet.

Berglund och Holmgren (2013, s. 17–19) menar att utvecklingen av företagsamhet förhållandevis kritiklöst lyfts fram i policydokument som lösningen på en mängd såväl personliga som samhälleliga utmaningar. Dessa utmaningar har vuxit fram som en följd av exempelvis globalisering eller strukturella och kulturella förändringar på arbetsmarknaden. Enligt Dahlstedt och Hertzberg (2011, s. 192) beskrivs den företagsamma eleven som problemfri och utan brister, entreprenören lyfts fram som en ”modern hjälte” som är kapabel att självständigt möta alla utmaningar. Samtidigt som den företagsamma individen beskrivs som rustad att möta de oförutsedda utmaningar som framtiden bär på, leder individuell företagsamhet också till ökat företagande. Företagsamhet är på så sätt även en lösning på de ekonomiska utmaningar som samhället står inför. Akola och Heinonen (2007, s. 280) konstaterar att företagsamhet beskrivs som ett svar på både ekonomiska, socioekonomiska och politiska utmaningar i en global värld där individen förutsätts vara företagsam för att klara sig. Tankegången förefaller vara att allting ordnar sig bara alla blir företagsamma.

Samtidigt som företagsamhet ur policysynvinkel beskrivs som en lösning på ett brett spektrum av utmaningar skapar temats implementering i skolor enligt Berglund och Holmgren (2013) spänningar och konflikter och möter på ett tyst motstånd och även kritik bland lärare. Detta kan ha flera orsaker. Luukkainen och Wuorinen (2002, s. 16) noterar att en ofta förekommande fråga bland lärare är varför dessa för skolan från förut bekanta målsättningar plötsligt ska kallas för företagsamhetsfostran. Leskinen (1999, s. 93–94) å sin sida frågar sig retoriskt om företagsamhetsfostran endast är ett nytt begrepp för bekanta fenomen. Lapinoja (2006, s. 16, 21) uppfattar företagsamhetsfostran som ett exempel på en av många samhälleliga strömningar vars målsättningar skolan i en postmodern värld åläggs att förverkliga. Samtidigt kritiserats skolan som helhet för att vara en modernistisk institution med svårigheter att möta det postmodernistiska samhällets varierande och föränderliga krav (Lapinoja, 2006, s. 56). Situationen beskrivs som problematisk, eftersom skolan avkrävs ett ansvar för, och ses som en lösning på, en allt större och brokigare skara samhälleliga utmaningar. Dessa utmaningar är emellertid nödvändigtvis inte samstämmiga eller förenade av en gemensam och tydlig värdegrund. Enligt Simola (2002) har visionerna om vad skolan borde vara lösgjorts från vad skolan är, förväntningarna på skolan är inte längre förankrade i skolans verklighet.

Därtill konstaterar ett flertal forskare (t.ex. Akola & Heinonen, 2007; Mahieu, 2006; Ristimäki, 2004, 2007; Seikkula-Leino, 2006, 2007) att företagsamhet och företagsamhetsfostran som begrepp och fenomen är förhållandevis vagt definierade och att variationen i sätten att uppfatta fenomenet är stor. Begreppsanvändningen på området är både vag, överlappande och ibland motstridig. Eftersom fenomenet företagsamhetsfostran omfattar såväl en pedagogisk dimension, som en näringslivsdimension har temat kommit att diskuteras, definieras och beforskas ur



bägge perspektiv. Perspektiven har emellertid nödvändigtvis inte mötts i tillräcklig utsträckning, och Mahieu (2006, s. 2–4) menar att det ekonomiska perspektivet kommit att dominera fältet. Seikkula-Leino (2006, s. 21, 2007, s. 27, 39, 74, 76) anser att fenomenet företagsamhetsfostran är vagt definierat och att tolkningen av temat har haft en slagsida mot ett ekonomiskt perspektiv. Svedberg (2011, s. 255) konstaterar i en kartläggning av entreprenöriellt lärande i Sverige att "[...] förankring i pedagogik och en vetenskaplig grund är centralt för en hållbar utveckling av fältet". Det som i policydokument lyfts fram som en tydlig och konfliktfri lösning på aktuella samhällsliga utmaningar visar sig således vara både vagt, problematiskt och även konfliktfyllt, när det möter praxisen på olika nivåer i utbildningssystemet. Diskussionen ovan visar att utvecklingen av elevers företagsamhet kan uppfattas som allt från en av skolans grundläggande målsättningar och värderingar med lång historia, till att se företagsamhetsfostran som ett förhållandevis nytt och utifrån påtvingat postmoderistiskt krav utan samband med varken skolans grundläggande värden eller dess verklighet. Detta motiverar pedagogiskt inriktad forskning om lärares och skolans förutsättningar att svara på de förväntningar på utvecklandet av företagsamhet som ställs genom policy- och styrdokument.

### *Företagsamhet i styrdokument*

Företagsamhetsfostran introducerades som ämnesöverskridande temaområde i de nationella läroplansgrunderna 1994 (Utbildningsstyrelsen, 1994). Detta var en följd av samhällsliga förändringar som den då rådande ekonomiska recessionen, strukturella förändringar i samhället, en förändrad syn på lärande och en decentraliseringsprocess i utbildningssystemet (Backström-Widjeskog, 2008). I det ämnesöverskridande temaområdet Fostran till företagsamhet lyftes näringslivsfokuserade målsättningar fram jämsides med målsättningar gällande utvecklingen mot ett förhållningssätt präglad av företagsamhet. I praktiken kom diskussionen emellertid i stor utsträckning att fokusera på de näringslivsinriktade målsättningarna. Ristimäki (2007, s. 34) konstaterar att målsättningarna för företagsamhetsfostran ofta definierades på makronivå ur ett företagsekonomiskt perspektiv, varefter de mer eller mindre oförändrade överfördes på skolan, med svalt mottagande som resultat. Detta kan uppfattas som en viss brist i förankringen av målsättningarna i skolverkligheten då de införts i styrdokumentet.

I de i skrivande stund gällande *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2004) framträder utvecklingen av företagsamhet i första hand genom det ämnesöverskridande temaområdet Deltagande demokrati och entreprenörskap. Spår av fenomenet återfinns även i exempelvis avsnitten om skolans värdegrund och synen på kunskap och lärande. Syftet med läroplansgrundernas temaområden är att de ska genomsyra undervisningen och verksamheten i skolan. Temaområdenas innehåll är därmed inte knutet till något specifikt undervisningsämne. Förverkligandet av temaområdenas målsättningar är alla lärares gemensamma ansvar, oavsett vilken lärarkategori de tillhör. Målsättningar liknade dem som beskrivs i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap återfinns även i de övriga nordiska ländernas läroplansgrunder, och frågor med anknytning till företagsamhetsfostran behandlas i ett flertal strategidokument och diskuteras på olika utbildningsnivåer, från daghem till vuxenutbildning (Sjøvoll, 2011).

Enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2004) är målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap att utifrån ett brett perspektiv utveckla elevernas förmåga att aktivt delta i samhällsverksamhet. Eleverna ska utvecklas till självständiga, företagsamma, målmedvetna, samarbetskunniga och aktiva medborgare, samt stödjas i att bilda sig en realistisk bild av sina möjligheter att påverka. (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 38–39.) Temaområdet utgör därmed en bred helhet som syftar till att utbilda till ett deltagande och aktivt medborgarskap i vid bemärkelse. Målsättningarna är inte inriktade enbart på att uppmuntra eleverna till att bli egna företagare, utan temaområdet förknippas starkt med en över lag aktiv inställning till samhället och det egna livet. Främjande av egenföretagande ingår som en dimension av fenomenet. Temat är på så sätt å ena sidan inte begränsat enbart till ett närings- eller yrkeslivsperspektiv, samtidigt som den personliga egenskapen företagsamhet å andra sidan ses som en viktig utgångspunkt för egenföretagande. I en av Utbildningsstyrelsen<sup>1</sup> publicerad kompletterande skrift till läroplansgrundernas temaområden konstaterar Vauras (2004, s. 17) att ”smidighet, aktiv anpassning, rörlighet, kreativitet och livslångt lärande” ses som centrala teman i debatten om utbildning. Integreringen av ämnesöverskridande temaområden kan ses som ett svar på den grundläggande utbildningens aktuella utmaningar.

Under 2014 publicerade Utbildningsstyrelsen ett utkast till läroplan för den grundläggande utbildningen, som är avsedd att träda i kraft 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2014). I utkastet framkommer inte de ämnesöverskridande temaområdena i samma form som tidigare. Däremot framkommer sju övergripande kompetensområden för ”mångsidig kompetens”, som presenteras i kapitlet för den grundläggande utbildningens uppdrag och mål. Detta innebär att läroplansutkastets 2016 kompetensområden ges en starkare position än temaområdena i läroplansgrunderna från 2004 (Utbildningsstyrelsen, 2004). Kompetensområdena lyfts fram som en del av den grundläggande utbildningens centrala uppdrag och mål, vilket inte var fallet med temaområdena. I läroplansutkastet preciseras inte på vilket sätt företagsamhetsfostran som fenomen framkommer i läroplansgrunderna eller om det överhuvudtaget ses som relevant, men tydliga spår av fenomenet går att finna i kompetensområdena. Kompetensområdet Arbetslivskompetens och entreprenörskap (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 19) fokuserar tydligt på arbets- och näringslivsdimensionen av företagsamhetsfostran. I kompetensområdet betonas utvecklandet av kompetenser som behövs i arbetslivet och inom företagande.

Utvecklingen av ett generellt förhållningssätt som präglas av företagsamhet framkommer däremot inte som ett eget specifikt kompetensområde utan kan i stället uppfattas prägla läroplansutkastet som helhet. Ett förhållningssätt präglat av företagsamhet betonas i ett flertal kompetensområden, däribland i Förmåga att tänka och lära sig, och i Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid. Även i avsnitten som behandlar skolans verksamhetskultur och synen på lärande (Utbildningsstyrelsen 2014) syns spår av företagsamhetsfostran och ett företagsamt förhållningssätt. Detta framkommer såväl i beskrivningen av verksamhetskulturen, som i beskrivningen av lärmiljöer, arbetssätt, elevens aktiva roll i lärandet och i tillämpandet av mångvetenskapliga lärområden. Delaktighet och demokrati lyfts fram som ett specifikt fokusområde för skolans verksamhetskultur. I utkastet till läroplansgrunder för 2016 betonas således såväl utvecklingen av elevers

---

<sup>1</sup> Motsvaras i Sverige närmast av Skolverket och Myndigheten för skolutveckling.

företagsamma förhållningssätt generellt, som utvecklingen av kompetenser för arbets- och näringsliv. Samtidigt kan det poängteras att begreppet företagsamhetsfostran, precis som i läroplansgrunderna från 2004, överhuvudtaget inte förekommer. Det förblir därmed ottydligt hur eller om fenomenet är tänkt att komma till uttryck i läroplansgrunderna och huruvida begreppet överhuvudtaget ses som relevant.

I *Riktlinjer för fostran till företagsamhet* förtydligar Undervisningsministeriet<sup>2</sup> (2009b) målsättningarna med företagsamhetsfostran och konstaterar att avsikten är att skapa företagsamhet på alla samhällsnivåer. Man ser företagsamhetsfostran som en del av det livslånga lärandet. Undervisningsministeriet lyfter fram att företagsamhet främjar individens förmåga att under livets gång fortsätta lära sig och anpassa sig och sitt kunnande efter föränderliga omständigheter. Samtidigt skapar företagsamhet förutsättningar att aktivt delta i samhällsutvecklingen och påverka denna. Företagsamhetsfostran är ett fenomen som berör alla utbildningsnivåer i Finland och tar sig uttryck i den grundläggande utbildningen genom temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Deltagande, demokrati och entreprenörskap är således en del av det större fenomenet företagsamhetsfostran, enligt ministeriets tolkning. Undervisningsministeriet (2009b, s. 5) beskriver företagsamhetsfostran på bland annat följande sätt, "Det handlar om allt från livsbalans, växelverkan och självledarskap till innovationsförmåga och förmåga att hantera förändringar". Eleven ska som ett resultat av företagsamhetsfostran klara av att agera företagsamt i sitt eget liv, tillsammans med andra, samt på arbetsmarknaden, antingen som anställd eller som företagare. Företagsamhet ses som en grund för ett välmående samhälle, inte enbart ur näringslivets synvinkel, utan i lika hög grad för psykiskt, fysiskt och socialt välmående (Undervisningsministeriet, 2009b). Enligt ministeriet betonas företagsamhetsfostran olika på olika utbildningsstadier. Utvecklingen av den personliga egenskapen företagsamhet är i fokus på lägre årskurser, medan fokus förskjuts mer mot företagande i takt med stigande utbildningsnivå. Berglund och Holmgren (2013, s. 19) konstaterar att samma betoning förekommer i policydokument på såväl supranationell nivå (t.ex. EU och OECD) som på nationell nivå i Sverige.

Utifrån Undervisningsministeriets beskrivning och forskarnas konstateranden avspeglas syftet med företagsamhetsfostran i form av en strävan att ge individen möjlighet att utveckla sin företagsamhet genom hela livet. Målsättningen är att i förlängningen utveckla ett demokratiskt samhälle präglad av företagsamhet, i såväl ekonomisk som personlig bemärkelse. Som diskussionen ovan visar är utvecklingen av elevers företagsamhet både ett gammalt och ett nytt fenomen. Fenomenet kan uppfattas som gammalt i den bemärkelsen att utvecklingen av ett förhållningssätt präglad av företagsamhet hos befolkningen varit en målsättning för den allmänbildande skolan redan vid folkskolans införande, börjades på 1860-talet. Lindfors (2011, s. 88) konstaterar att den moderna formen av företagsamhetsfostran fått sin början i mitten av 1990-talet. Fenomenet kan därmed uppfattas som nytt i den bemärkelsen att introduceringen av näringslivsperspektivet kommit att utveckla och omdefiniera fenomenet på ett sådant sätt att det ses som ett svar på och resultat av uttryckligen de samhälleliga utmaningar som präglar nutiden.

---

<sup>2</sup> Motsvaras i Sverige närmast av Utbildningsdepartementet.

Företagsamhetsfostrans identitet kan eventuellt uppfattas som ambivalent. Exempelvis i *Riktlinjer för företagsamhetsfostran* (Undervisningsministeriet, 2009b) beskrivs företagsamhet som en generell personlig egenskap som kommer till uttryck inom alla områden av livet. Samtidigt domineras diskussionen om, och argumentationen för denna egenskaps nödvändighet så gott som helt av argument relaterade till företagande och näringsliv. Mahieu (2006, s. 5) konstaterar att begreppet företagsamhet är svårt att definiera eftersom det väcker intresse från ett flertal olika perspektiv. Värt att notera i sammanhanget är även att Undervisningsministeriet (2009b, s. 25–26) menar att företagsamhetsfostrans bakgrund i första hand återfinns i 1950- och 1960-talens ekonomifostran och 1980-talets företagartutbildning. Den historia i utbildningssystemet som utvecklingen av företagsamhet som personlig egenskap eller förhållningssätt har nämnts överhuvudtaget inte. Mahieu (2006, s. 10) konstaterar att de politiska och samhälleliga motiveringarna för införandet av företagsamhetsfostran från myndighetshåll i första hand varit ett behov att uppmuntra till och förbättra förutsättningarna för egenföretagande. Denna inneboende tvetydighet i fenomenet företagsamhetsfostran mellan å ena sidan ett tydligt näringslivsperspektiv, å andra sidan utvecklingen av den företagsamma människan, underlättar knappast lärares tolkning av fenomenet eller förverkligandet av dess målsättningar.

### *Implementeringen av företagsamhetsfostran*

Företagsamhetsfostran framkommer i den grundläggande utbildningens styrdokument genom det ämnesöverskridande temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Seikkula-Leino (2007, s. 65, 76) menar att lärare överlag inte förefaller ha omfattat den ämnesöverskridande och genomsyrande principen som läroplansgrundernas temaområden bygger på. En problematik med ämnesöverskridande teman är att lärare nödvändigtvis inte känner sig personligt engagerade i temat, och att det som var tänkt att prägla all undervisning i praktiken får förhållandevis litet uppmärksamhet (Ruskovaara, 2007, s. 153; Leskinen, 1999, s. 94). I värsta fall tar ingen ett övergripande eller personligt ansvar för det som är på allas ansvar. Backström-Widjeskog (2008, s. 22–23) konstaterar att temaområden som upplevs som ”tomma”, det vill säga utan ett specifikt ämnesinnehåll, lätt blir förbisedda.

Uppfattningen att uppnåendet av temaområdets målsättningar kan vara förknippat med svårigheter får stöd av Utbildningsstyrelsens (Niemi, 2012) utvärdering av i vilken utsträckning målsättningarna med de ämnesöverskridande temaområdena uppfyllts. I utvärderingen som berör Deltagande, demokrati och entreprenörskap konkluderar Gullberg (2012, s. 148–152) att skolan misslyckats i att uppnå läroplansgrundernas målsättning att höja elevers intresse för deltagande, demokrati och entreprenörskap. Lärarnas engagemang i frågan kan också ifrågasättas. Gullberg kritiserar även läroplansgrunderna för att inte vara tillräckligt konkreta i att beskriva hur temaområdet är avsett att genomföras, exempelvis med avseende på kontakterna mellan skolan och närsamhället. Detta kan ses som ett problem i synnerhet för icke-ämnesspecifika målsättningar av förhållandevis abstrakt karaktär. Läroplansgrunderna definierar målsättningarna, men överlåter i stor utsträckning implementeringen till läraren, även om vissa kompletterande publikationer av mer handledande karaktär utkommit (t.ex. Loukola, 2004). Utvärderingen av uppnåendet av målsättningarna i läroplansgrundernas temaområden visar att Deltagande, demokrati och entreprenörskap placerade sig näst sist i en jämförelse över hur

viktiga lärarna uppfattade de olika temaområdena. Lärarna upplevde därtill temaområdet som svårast att integrera i den övriga undervisningen och som det temaområde vars integrering i undervisningen orsakade mest merarbete (Niemi, 2012, s. 39–40).

Gullberg (2012, s. 140) konstaterar att elever över lag inte förefaller uppleva att skolan uppmuntrar dem till "[...] särskilt mycket aktivitet". Även i Seikkula-Leinos (2007, s. 55) undersökning placerade sig Deltagande, demokrati och entreprenörskap näst sist i en jämförelse mellan temaområdena, både beträffande hur temaområdena betonas i undervisningen och i hur de kommer till uttryck i skolans verksamhetskultur. Undersökningen (Seikkula-Leino, 2007, s. 60, 64, 75) visar att endast 10 procent av lärarna kan anses vara aktivt engagerade i företagsamhetsfostran och att 60 procent av lärarna överhuvudtaget inte förefaller ha förverkligat temat i nämnvärd utsträckning. Endast 1 procent av lärarna ansåg att företagsamhet är framträdande i skolans verksamhetskultur. Samtidigt visar undersökningen å andra sidan att lärare generellt uppfattar företagsamhetsfostran som viktigt för utbildningssystemet, men att de inte upplever det som personligen engagerande (Seikkula-Leino, 2007, s. 53, 74). Detta kan tolkas som att implementeringen gärna överläts åt någon annan. Undersökningen visade även att 60 procent av lärarna i sin undervisning tillämpar metoder och angreppssätt som kan förknippas med företagsamhetsfostran. Detta kan tyckas motsägelsefullt, eftersom undersökningen hävdade att 60 procent inte föreföll fokusera på företagsamhetsfostran överhuvudtaget i nämnvärd utsträckning. Detta kan emellertid förklaras av att utvecklingen av elevers företagsamhet är en målsättning med lång historia i utbildningssystemet. Lärare kan mycket väl ha drag i sin undervisning som utvecklar elevers företagsamhet, utan att uppfatta det som företagsamhetsfostran.

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2004) och i *Riktlinjer för fostran till företagsamhet* (Undervisningsministeriet, 2009b) framkommer tydligt att utvecklingen av elevernas företagsamhet ska präglade skolans verksamhet och integreras i ämnesundervisningen. Undervisningsministeriet (2009b, s. 19) förknippar utvecklingen av företagsamhet exempelvis med följande:

Eleverna ska ges möjlighet att bära ansvar inom skolgemenskapen och i sin närmaste krets och de ska uppmuntras till att ta initiativ, lösa problem och bilda åsikter om gemensamma angelägenheter.

Utvecklingen av företagsamhet ska således integreras såväl i undervisningen som i skolans verksamhetskultur över lag. Mot denna bakgrund är det värt att notera att endast 1 procent av lärarna i Seikkula-Leinos (2007, s. 62) undersökning ansåg att företagsamhet är ett framträdande element i skolans verksamhetskultur. En stor del av de synliga insatser för företagsamhetsfostran som gjorts på olika utbildningsstadier i Finland och även i övriga Norden har varit i form av mindre avgränsade projekt, kurser, fortbildningar och samarbete med företag, etc. (t.ex. Pihkala & Ruskovaara, 2011, s. 44, 49, 52). Enligt Pihkala (2007) har insatserna emellertid inte syftat till att i grunden ändra på rådande verksamhetssätt i skolan utan strävat efter att vara projekt som ger nytt innehåll inom eller vid sidan av de existerande ramarna och den existerande verksamhetskulturen. Tiikkala (2013, s. 66) konstaterar att företagsamhetsfostran inte förefaller integreras i undervisningen utan framträder projektbaserat, och att lärares insikter i området är splittrade. Detta lyfts även fram

av Seikkula-Leino (2007). Enligt Lefflers (2006) undersökning i Sverige uppfattar lärare ofta insatser kring entreprenörskap som något annat än skolans vanliga arbete, som ett tillskott eller ett avbrott. Lärarna uppfattar inte att insatserna påverkat skolarbetet i övrigt.

Många insatser för företagsamhet som gjorts inom utbildningssystemen i Norden har utgått från en tolkning av företagsamhet med fokus på företagande, och därtill ofta initierats av intressenter utanför utbildningssystemet (Mahieu, 2006; Sjøvoll, 2011, s. 16). Exempel på detta är konceptet Ung Företagsamhet<sup>3</sup> [fi. Nuori Yrittäjyys] som nått spridning i hela Norden, eller konceptet Företagsbyn<sup>4</sup> [fi. Yrityskylä] i Finland. Sjøvoll (2011, s. 16) noterar att de politiska initiativen för företagsamhetsfostran inte kommit enbart från ländernas utbildningsministerier, utan att även exempelvis ministerier med ansvar för ekonomi och näringsliv varit initiativtagare. Företagsamhetsfostran är således inte enbart en utbildningspolitisk fråga. Företagsamhetsfostran har gett aktörer utanför skolsystemet tillträde att påverka och delta i utbildningen utifrån sina egna agendor, vilket gett spridning åt en näringslivsfokuserad tolkning av företagsamhet. Svedlund (2011) konstaterar emellertid att insatserna i en svensk kontext småningom förskjutits från att ha varit enskilda aktiviteter i en skolvardag som i övrigt präglats av traditionell undervisning, till att mer fokusera på företagsamhet som pedagogiskt angreppssätt med nya organisationsformer som följd. Att många av insatserna varit projektbaserade utesluter heller inte att de kan ha kommit att påverka skolan över tid, exempelvis genom att bli en etablerad och uppskattad del av skolans kursutbud, eller genom att påverka skolans verksamhetskultur.

Det är en ganska brokig skara aktiviteter som kommit att kategoriseras till benämningen företagsamhetsfostran. Fokus för insatserna har varierat inom ett brett spektrum, från en utveckling av den företagsamma individen till att fokusera enbart på exempelvis undervisning av kunskap om företagande. Peltonen (2007, s. 216) menar även att traditionella undervisningsmetoder varit framträdande i samband med insatser som kallats företagsamhetsfostran, trots att behovet av ett pedagogiskt angreppssätt som bättre uppmuntrar företagsamhet uppmärksammas. Seikkula-Leino (2006, s. 24, 2007) noterar å sin sida att all verksamhet där pengar är inblandade tenderat att uppfattas som företagsamhetsfostran, oavsett om verksamheten till sin natur varit sådan att den utvecklat elevers företagsamhet eller ej. Å andra sidan har forskare (Elo, 2006; Leffler, 2006; Johannison & Madsén, 1997; Seikkula-Leino, 2007a) också antytt att lärare mycket väl kan ha som målsättning att utveckla sådana egenskaper hos elever som förknippas med företagsamhet, utan att uppfatta undervisningens målsättningar som företagsamhetsfostran.

Avsnittet kan summeras med att utvecklandet av en livshållning som präglas av företagsamhet hos eleverna kan ses som en central målsättning för dagens skola med en lång historia inom den allmänbildande utbildningen. Samtidigt förknippas företagsamhetsfostran i dagens läge starkt med företagande och näringsliv. Detta gör fenomenets identitet ambivalent och leder till stor variation i förhållningssätten gentemot fenomenet. Då fenomenet befinner sig både inom pedagogikens och inom de ekonomiska vetenskapernas sfär anses fenomenet vara i behov av en tydligare

---

<sup>3</sup> Se <http://nuoriyrittajyys.fi/sv/>

<sup>4</sup> Se <http://yrityskylä.fi/sv/>



pedagogisk förankring. Därtill råder det ett tydligt tvivel beträffande skolans förutsättningar att möta den utmaning som företagsamhetsfostran innebär. Skolan kritiserar för att inte leva upp till förväntningarna och för att policy och praxis inte möts, varför vidare forskning ur ett pedagogiskt perspektiv är nödvändigt. Diskussionen ovan ringar in problemområdet för denna avhandling.

## 1.2 Företagsamhet ur slöjdpedagogiskt perspektiv

Bakgrunden till mitt intresse för avhandlingens problemområde står att finna i frågor som uppstått dels i arbetet som slöjdlärare och slöjdläroinbildare, dels genom resultaten från min avhandling pro gradu, *Företagsamhet genom slöjd* (Elo, 2006). Avhandlingen visade att slöjdlärare generellt uppfattade sådana målsättningar som förknippas med företagsamhetsfostran som viktiga målsättningar för sin slöjdundervisning. Dessa målsättningar sågs emellertid inte nödvändigtvis som specifika för företagsamhetsfostran. Avhandlingsresultaten antyder att slöjdundervisning har potentialen att fostra till företagsamhet även om detta inte är lärarens uttalade ambition. I mitt arbete som slöjdlärare på olika utbildningsnivåer har fokus till stor del varit på utvecklandet av elevers och studerandes företagsamhet genom slöjdundervisning. Under årens lopp har min syn på och förståelse av temat påverkats genom arbetet med företagsamhet som lärare i grundskolan, men framför allt genom arbetet som läroinbildare. Som läroinbildare har jag ansvarat för kurser i företagsamhetsfostran för läroinbilderande, fortbildningskurser för lärare och för samarbetet med externa aktörer med anknytning till företagsamhet. Därtill har jag haft förmånen att delta i konferenser och seminarier i anslutning till fenomenet. Förförståelsen för problemområdet är starkt präglad av yrkesrollen som slöjdpedagog. Utgångspunkten för förförståelsen är att slöjdundervisning har en unik potential att utveckla elevers företagsamhet och att sådana arbetsformer och läroinformer som ter sig naturliga i slöjdamnet både förutsätter och utvecklar elevers företagsamhet.

I det följande beskrivs hur fenomenet företagsamhet kan gestaltas i en slöjdkontext. Denna beskrivning är samtidigt en beskrivning av min förförståelse för fenomenet. Avhandlingen utgår ur en hermeneutisk ansats och en redogörelse av min förförståelse ger läsaren en möjlighet att förstå ur vilket perspektiv jag närmar mig problemområdet och tolkar fenomenet.

Företagsamhet kan kortfattat definieras som *förmågan att omsätta idéer i verksamhet* (Commission of the European Communities, 2005; Europaparlamentet, 2006; Undervisningsministeriet, 2009b, s. 11). Undervisningsministeriet definierar företagsamhet på följande sätt:

Företagsamhet är en individs förmåga att omvandla idéer till handling. Det innefattar kreativitet, innovationsförmåga och risktagande samt en förmåga att planera och leda en verksamhet i syfte att uppnå de mål som uppställts. (Undervisningsministeriet, 2009b, s. 11)

I definitionen beskrivs företagsamhet som en individuell förmåga att driva och koordinera processer där kreativa idéer skapas och omsätts i verksamhet. Europeiska kommissionen (2005) definierar även färdigheter som anses vara karakteristiska för företagsamhet, färdigheter som företagsamhetsfostran följaktligen är ämnad att utveckla:

Skills relate to proactive project management (involving skills such as planning, organizing, managing, leadership and delegation, analyzing, communicating, de-briefing and evaluating and recording), and the ability to work both as an individual and collaboratively in teams. The judgment to identify one's strengths and weaknesses, and to assess and take risks as and when warranted is essential. (Commission of the European Communities, 2005, s. 18)

Kommissionen betonar proaktivt projektarbete och förmågan att planera, organisera och genomföra målinriktad verksamhet. Detta innefattar såväl individuellt arbete som arbete i team och inbegriper även förmågan att känna sina styrkor och svagheter, samt en beredskap att hantera risk. Berglund och Holmgren (2013) lyfter fram en viss problematik i att individen och hens egenskaper ofta är i förgrunden i diskursen om företagsamhet, trots att såväl företagsamhet som företagande har en stark social dimension och sker i sociala kontexter. I detta avseende täcker kommissionens definition bägge dimensioner, eftersom den betonar individen, samtidigt som den visar att kollaborativt arbete i team är av betydelse. Dessa färdigheter uppfattas som grundläggande för den företagsamma process där idéer omsätts i handling. Undervisningsministeriet (2009b, s. 17) knyter utvecklingen av elevernas företagsamhet till skolans verksamhetskultur och lärandemiljö. Enligt ministeriet präglas en verksamhetskultur som främjar företagsamhet bland annat av följande:

- den studerandes egen aktivitet framhävs
  - studierna utförs delvis i simulerade eller verkliga situationer
  - den studerande kommer i direkt kontakt med företagande
  - undervisningen bygger på problemlösning och växelverkan
  - den studerande har stöd av olika expertnätverk
  - lärarens roll utvecklas från kunskapsförmedlare till organisatör, handledare och planerare av inlärningsmiljöer.
- (Undervisningsministeriet, 2009b, s. 17)

I linje med definitionen på företagsamhet som förmågan att omsätta idéer i verksamhet präglas en företagsamhetsstimulerande verksamhetskultur enligt ministeriet av problemlösning, växelverkan och hög elevaktivitet i så autentiska lärandesituationer som möjligt.

Slöjd kan definieras som en helhetsmässig och målinriktad mänsklig verksamhet där material, utifrån en vision om ett tänkt resultat, bearbetas till artefakter (Hartvik, 2013, s. 12). Medan denna definition syftar på slöjd oavsett kontext fokuserar denna avhandling emellertid i första hand på undervisningsämnet slöjd i den finländska grundläggande utbildningen. I avhandlingen används därför begreppet slöjd i första hand i betydelsen undervisningsämnet slöjd. Slöjden är ett gemensamt ämne för alla elever i den finländska grundläggande utbildningen, och undervisningen är uppdelad i textilslöjd och teknisk slöjd. Generellt får alla elever ta del av lika delar teknisk slöjd och textilslöjd till och med årskurs fyra, medan valfrihet i olika utsträckning gör det möjligt att välja inriktning i årskurserna 5–9. (Hartvik, 2013, s. 26.) I årskurserna 7–9 sköts slöjdundervisningen i regel av ämneslärare, medan undervisningen i de lägre årskurserna övervägande sköts av klasslärare, även om ämneslärare också kan undervisa i de lägre årskurserna.

Hasselskog (2010, s. 17) konstaterar att slöjdämnet kännetecknas av elevinflytande, individualisering och ett konkret ”görande”. Hartvik (2013, s. 11–12) tillägger att slöjdens ”görande” kompletteras med ett ”tänkande”. Slöjden omfattar sålunda tanke



och handling i en integrerad process. Slöjdämnet förknippas ofta med målsättningar som utvecklingen av elevers uppfinningsförmåga, kreativitet, initiativförmåga, självständighet eller risktagande (Hasselskog, 2010, s. 15–16, 95–100; Lindström, 2009). Lindström (2009) hävdar till och med att denna typ av målsättningar utgör ”den verkliga nyttan” med slöjdundervisning i stället för ämnesteknologiska målsättningar. Lindström förknippar slöjdundervisningen med målsättningar som inte är specifika för slöjdämnet utan snarare kan uppfattas som målsättningar för personlig utveckling. Slöjden har ända sedan dess etablering som skolämne ansetts ha personlighets- och karaktärsutvecklande kvaliteter, utöver de ämnesspecifika (Borg, 2009; Hartvik, 2013). I de finländska läroplansgrunderna från 2004 är de ämnesteknologifokuserade målsättningarna påfallande generella till sin karaktär, och läroplansgrunderna definierar heller inte vilka materialområden som förväntas ingå i slöjdundervisningen (Hartvik, 2013, s. 26–27, 40). Bland läroplansgrundernas målsättningar för slöjdundervisningen hittas målsättningar som kan tolkas vara generella mål för personlig utveckling. Ett exempel på detta är ”lära sig att kritiskt reflektera över och att sätta värde på sitt eget och andras arbete samt att självständigt och i samarbete med andra söka kreativa lösningar på problem med hjälp av olika informationskällor” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 242).

I forskning lyfts praktiskt inriktade, kreativa och skapande ämnen som slöjd upp som centrala för utvecklandet av elevers företagsamhet (Johannison & Madsén, 1997, s. 36–38; Johannison, Madsén & Wallentin, 2000; Johanson, 2002; Lindfors, 2011; Nygren-Landgårds, 2003; Sjøvoll, 2011; Suojanen, 1999). Johansson (2002, s. 25–26) konstaterar att utvecklingen av exempelvis företagsamhet, initiativtagningsförmåga eller kreativitet är exempel på de immateriella värden som förknippas med slöjdundervisning. Lindström (2006) lyfter fram slöjdundervisning som ett medel för utvecklingen av elevers kreativitet, men problematiserar även detta och konstaterar att slöjdundervisning inte per automation utvecklar kreativitet. Lindfors (2011, s. 128) konstaterar att det behövs mer forskning för att synliggöra förhållandet mellan företagsamhetsfostran och ämnen där konkreta och projektorienterade arbetsformer är naturliga.

Såväl forskare inom som utanför slöjdfältet uppfattar att slöjden har potential för personlig utveckling, exempelvis i form av utveckling av elevers kreativitet, problemlösningssförmåga eller företagsamhet. Samtidigt som denna uppfattning å ena sidan förefaller etablerad, diskuterar Hasselskog (2010, s. 76) å andra sidan att slöjdämnet kritiserats för att fokusera på görandet på bekostnad av exempelvis reflektion. Att slöjden har potentialen att utveckla företagsamhet innebär alltså inte att detta vore i fokus för alla lärare. Johanssons (2002) doktorsavhandling visar att lärarna i sina dagboksanteckningar i stor utsträckning hänvisade till ämnesteknologirelaterade målsättningar när de reflekterade över lektionernas händelser. I den mån de hänvisade till icke-ämnesspecifika målsättningar rörde det sig om exempelvis att uppmana elever att hjälpa varandra, att kommentera deras motivation eller nivå av självständighet i arbetet. Detta kan tolkas som att lärarna inte medvetet reflekterade över i vilken utsträckning exempelvis elevernas företagsamhet utvecklats under lektionerna utan att deras fokus i första hand var på konkreta ämnesmålsättningar. Hasselskog (2010, s. 15) menar att slöjdämnets identitet i dagens utbildningssystem är otydlig. Det kan föreligga en diskrepans mellan å ena sidan de immateriella målsättningar som exempelvis i styrdokument eller i forskning förknippas med slöjden, och å andra sidan de ämnesspecifika målsättningar som ofta utgör utgångspunkten för lärarens handlande. Om lärare i

huvudsak fokuserar på ämnesmålsättningar försämrar slöjdens förutsättningar att utveckla företagsamhet. Potentialen att utveckla företagsamhet måste medvetet utnyttjas för att förverkligas.

Förknippandet av icke-ämnesspecifika målsättningar som risktagande, kreativitet eller företagsamhet med slöjd är ett exempel på lärande *genom* slöjd, till skillnad från lärande *om*, *i*, eller *med* slöjd (Hartvik, 2013, s. 88–90; Hasselskog, 2010, s. 96–99; Lindström, 2009). Lärande *om* slöjd kännetecknas av att innehållet är ämnesspecifikt och kan fokusera på exempelvis ämnesteknologiska kunskaper om material eller tekniker och arbetssätt. Målen för lärandet återfinns inom ämnets gränser. Lärande *i* slöjd är ämnesspecifikt i den meningen att lärandet fokuserar på användningen av slöjdens material och tekniker, men målsättningen är inte själva behärskandet av en teknik eller ett material utan återfinns bortom själva slöjddandet. Målsättningen kan exempelvis vara att skapa en viss stämning eller association genom en artefakt, att med hjälp av artefakten uppnå målsättningar bortom slöjdverksamheten. Lärande *med* slöjd kännetecknas av att slöjden används som redskap för att uppnå andra ändamål, utanför slöjden. Att kläderna till en skolpjäs sys i slöjden eller att fysikaliska principer för brokonstruktioners hållbarhet konkretiseras med hjälp av slöjd kan nämnas som exempel på detta. Lärande *genom* slöjd avser lärandemål som är såväl icke-materiella som icke-ämnesspecifika och antar karaktären av mer generella eller övergripande kompetenser. Sådana mål är exempelvis att lära sig risktagning, kreativitet, tålamod eller företagsamhet. Uppnåendet av dessa målsättningar ses sålunda som ett resultat av slöjdprocessen och dess karaktär, snarare än som ett konkret undervisningsinnehåll. Dessa målsättningar är på så sätt samtidigt perifera och centrala för slöjden. De är perifera i den bemärkelsen att de inte utgör ett konkret, ämnesspecifikt undervisningsinnehåll utan även kan uppnås på annat sätt och i andra ämnen. De är centrala i den bemärkelsen att de uppfattas vara genomsyrande för slöjdprocessen, oavsett om de eftersträvas eller inte.

Den didaktiska utgångspunkten för slöjdundervisningen i Finland har sedan introducerandet av grundskolans första läroplan 1970 varit principen om arbetsområden (Hartvik, 2013, s. 23–24). Arbetsområdesprincipen innebär att eleverna inför ett projekt i slöjdundervisningen inte ställs inför en entydig uppgift med en given lösning, exempelvis utifrån de modellserier som tidigare utgjort utgångspunkten. I stället definierar arbetsområdet ramar och begränsningar inom vilka eleven under lärarens handledning fritt får planera och tillverka en produkt som både tillfredsställer elevens önskemål och beaktar begränsningarna i arbetsområdet (Lindfors, 1993, s. 95–97; Suojanen, 1999; Hartvik, 2013, s. 23–24, 97–99). Arbetsområdesprincipen kan ses som ett sätt att möjliggöra hela slöjdprocesser för eleverna. Samtidigt möjliggör den för läraren att i planeringen av arbetsområden försäkra sig om att undervisningen följer de riktlinjer som styrdokumentet ställer, samtidigt som läraren utifrån sin pedagogiska kompetens kan variera och betona processerna på olika sätt. Arbetsområdesprincipen medför att elevernas slöjdprocesser antar karaktären av unika projekt som bygger på problemlösande arbetsformer, och kan anses erbjuda goda förutsättningar för utvecklingen av elevers företagsamhet. Verksamhetskulturen under slöjdlektionerna kan uppfattas präglas av de utgångspunkter för en företagsam verksamhetskultur som Undervisningsministeriet (2009b, s. 17) presenterat, exempelvis att elevernas egen aktivitet framhävs, att undervisningen bygger på problemlösning och av att lärandet sker i verkliga situationer. Då slöjdprocessen i arbetsområdesbaserad slöjdundervisning utgår från elevens egna idéer och egen planering kommer eleven

att möta autentiska problem och dissonanser, situationer då eleven måste överskrida sin tidigare förståelsehorisont för att utveckla en ändamålsenlig lösning. Motiveringarna till slöjdens potential som utvecklare av företagsamhet återfinns i slöjdens karaktär som praxisorienterat och projektbaserat ämne med hög elevaktivitet. Slöjdundervisningen har en tydlig karaktär av problembaserat lärande där eleverna omsätter sina idéer i verksamhet.

Bilden av slöjden som utvecklare av företagsamhet kan förtydligas genom definitioner av slöjdprocessen. Slöjdprocessen har beskrivits av flera forskare och ur flera vetenskapsområdens perspektiv. Peltonen (1988, 2009) och Lindfors (1991) har beskrivit slöjdprocessen ur ett slöjdpedagogiskt perspektiv, medan Anttila (1993) närmast sig slöjdprocessen ur ett slöjdvetenskapligt perspektiv. Skillnaden i perspektiv ligger närmast i att slöjdpedagogiken i första hand intresserar sig för slöjdens pedagogiska och fostrande dimensioner, medan slöjdvetenskapen intresserar sig närmast för slöjdens ämnesteknologiska dimensioner (Nygren-Landgårds, 1997, s. 16; Lindfors, 1995, s. 44; Peltonen, 1995, s. 9–10). Beträffande synen på slöjdprocessens struktur och dess dimensioner är modellerna förhållandevis samstämmiga. Samtliga ovan nämnda gestaltningar av slöjdprocessen visar att den omspanner en helhet omfattande skapande av kreativa idéer, omsättande av idéerna i verksamhet och en utvärdering av utgången. Slöjdverksamhet har karaktären av helhetsverksamhet (Peltonen, 1988, s. 19–26) och slöjdprocessen beskrivs som en holistisk process. Med holistisk menas att processen omfattar samtliga skeden från idéproduktion, planering och tillverkning, till det färdiga slutresultatet och den avslutande utvärderingen (Hartvik, 2013, s. 91). Enligt Peltonen (2009, s. 22) är slöjdprocessen alltid fokuserad på att åstadkomma en förändring i slöjdarens livsvärld genom slöjdverksamhet. Betydelsefullt i detta sammanhang är att gestaltningarna av slöjdprocessen är påfallande samstämmiga med gestaltningen av den företagsamma processen (t.ex. Undervisningsministeriet, 2009b). Både den företagsamma processen och slöjdprocessen beskrivs som processer av holistisk karaktär, som eftersträvar att åstadkomma en förändring. Bägge processer fokuserar på att omsätta idéer i verksamhet och omspanner såväl planering, förverkligande som utvärdering.

Peltonen (1988, s. 26, 36) konstaterar emellertid att även om slöjden till sitt väsen är holistisk, framträder detta inte nödvändigtvis i skolans slöjdundervisning. Slöjdundervisning beaktar per automation inte slöjdens holistiska väsen, utan kan även fokuseras mer begränsat på exempelvis enbart ämnesteknologiska aspekter. Arbetsområdesprincipen ses i detta sammanhang som ett sätt att strukturera slöjdundervisningen på ett sådant sätt att den möjliggör holistiska slöjdprocesser (Hartvik, 2013, s. 98). En slöjdprocess kan även vara partiell, vilket innebär att samtliga skeden inte omfattas av processen. I en partiell process kan exempelvis idéskapandet och planeringsfasen vara färdigt utförda (Harvik, 2013, s. 94), vilket reducerar slöjdarens roll till att förverkliga andras planeringar. Därmed mister slöjdprocessen sina likheter med den företagsamma processen, och går i någon utsträckning miste om potentialen att utveckla företagsamhet.

En del av kommentarerna i lärarnas och elevernas dagboksanteckningar i Johanssons (2002) undersökning kan tolkas som att arbetet i stor utsträckning kännetecknats av att eleverna följer färdiga arbetsordningar. Slöjdprocessen riskerar då att bli partiell eftersom den inte innehåller skedena av idéproduktion, planering av produkten och uppgörande av verksamhetsplanen. Utifrån dessa förutsättningar

riskerar elevens roll att reduceras till att förverkliga lärarens planer både beträffande produkt och beträffande verksamhetsplan. Utifrån Peltonens resonemang (1988, s.26) mister slöjden då sin holistiska karaktär och riskerar fokusera enbart på förädling av material i syfte att tillverka en artefakt. Situationen behöver emellertid inte vara så entydig, eftersom en arbetsordning mycket väl kan gälla exempelvis ett avgränsat moment av hela processen, exempelvis att sy in en dragkedja i ett plagg. I en sådan situation kan arbetsordningen närmast betraktas som ett komplement till lärarens ämnesteknologiska undervisning utan att det äventyrar slöjdprocessens holistiska karaktär eller elevens möjligheter att planera såväl produkt som tillvägagångssätt. Gränsdragningen mellan holistiska och partiella processer är på så sätt ingalunda oproblematisk eller entydig. (För en mer ingående diskussion se Hartvik, 2013.)

Sambandet mellan företagsamhet och en holistisk slöjdprocess kan synliggöras genom att närmare betrakta de beskrivningar av slöjdprocessen som presenterats av Peltonen (1988, 2009), Lindfors (1991) eller Anttila (1993). Eftersom avhandlingen positioneras inom vetenskapsområdet slöjdpedagogik vore det å ena sidan naturligt att utgå ur Peltonens och Lindfors modeller. Å andra sidan kan även Anttilas modell utgöra en god utgångspunkt genom att den beskriver slöjdens processförlopp, utan att knyta den till en edukativ kontext. Modellen är inte begränsad till en utbildningskontext, men utesluter heller inte en sådan. Anttila (1993, s. 107) påpekar att modellen mycket väl kan tillämpas i en pedagogisk kontext. Modellen har tidigare använts i en pedagogisk kontext exempelvis av Suojanen (1993) och Sjöberg (2009). Samtliga processmodeller visar att en holistisk slöjdprocess omspannar alla processfaser från idéproduktion, utarbetande av verksamhetsplan, förverkligande av planen, till utvärdering av utfallet. Anttilas slöjdprocessmodell (1993, s. 107–111) uppfattas i sammanhanget som den mest överskådliga och heltäckande, varför diskussionen nedan förs utifrån den. Modellen eftersträvar att beskriva omsättandet av idéer i handling genom slöjdprocessens framskridande, från idéstadiet till färdig produkt. Eftersom företagsamhet definieras som förmågan att omsätta idéer i verksamhet erbjuder modellen en teoretisk utgångspunkt för slöjdens potential att utveckla företagsamhet. En utgångspunkt för modellen är att en eller ett fåtal personer ansvarar för processens samtliga skeden, dvs. att processen är holistisk (Anttila, 1993, s. 107). Modellen presenteras i bilaga 3.

Modellen illustrerar hur slöjdprocessen framskrider som ett resultat av ett flertal verksamhetsvarv. Anttila (1993, s. 108) påpekar att slöjdaren själv måste behärska såväl processens idéskapande skede som förverkligandet av idéerna, både tanke och handling. Detta ger processen dess holistiska karaktär. Processen inleds med en inledande fas, ”grubblande”, där individen utifrån dels fantasi, erfarenhet och kunnande, dels extern information i form av fakta, stimulans och testad kunskap strävar efter att gestalta det tänkta resultatet av processen. Resultatet av detta inledande grubblande är en idealbild, en vision, för vad slöjdaren genom processen strävar efter att uppnå. Anttila (1993, s. 108) påpekar emellertid att denna idealbild kan vara mycket vag i början av processen, och slutresultatet kan komma att avvika märkbart från de inledande idealbilderna. Processen fortskrider genom ett antal verksamhetsvarv som består av såväl inre som yttre aktivitet. Fokus i verksamhetsvarven är inledningsvis på formgivning och produktplanering, genom att den inledande idealbildens bearbetas och genom att en inledande verksamhetsplan uppgörs. I detta skede måste slöjdaren förhålla sig till de tillgängliga resurserna, både i form av personliga resurser och i form av de resurser som kontexten tillhandahåller

(material, tid, utrymmen etc.). Resurserna antar också karaktären av både egna och omgivningens värderingar som påverkar idealbilden. I detta skede förtydligas slöjdarens målsättning (idealbild) parallellt med att strategin för uppnåendet av målsättningen utarbetas. Slöjdaren måste såväl i detta skede som kontinuerligt under processens gång analysera hurdant behov av tilläggsinformation eller utökat kunnande som föreligger (Anttila, 1993, s. 129–132). Detta betyder att slöjdaren måste diagnostisera sitt eget lärandebehov. Slöjdaren måste bedöma i vilken utsträckning de nuvarande kunskaperna och färdigheterna är tillräckliga eller otillräckliga för att förverkliga verksamhetsplanen och uppnå det tänkta målet. Denna bedömning påverkas av omgivningen eftersom kontexten ställer begränsningar för vad som är möjligt. Processen som helhet präglas av problemlösning, vilket ofta lyfts fram som centralt element även för företagsamhet (Backström-Widjeskog, 2008; Johannison & Madsén, 1997; Undervisningsministeriet, 2009b).

Efterhand övergår fokus i processen från planering till förverkligande av planerna. Under processens gång revideras idealbilden för slutresultatet, såväl som verksamhetsplanen. Detta sker som ett resultat av en pendling mellan dels de egna visionerna och tankarna, dels den information och de intryck individen får av omgivningen och från själva arbetet. Slöjdaren tar del både av extern och av intern feedback (Anttila, 1993, s. 109). Den externa feedbacken kan bestå exempelvis av att jämföra idéer med omgivningen, göra olika former av test, få respons från material, verktyg eller andra artefakter. Den kan även bestå av att stämma av den egna processens resultat med omgivningens värderingar och attityder. Den inre feedbacken kan bestå av att kontinuerligt spegla de egna handlingarna mot idealbilden av vad man vill uppnå och mot de egna värderingarna, åsikterna och attityderna. Detta medför att koordinerandet av verksamheten, i syfte att nå uppställda mål, är en ständigt pågående process. Strategin för uppnåendet av målsättningarna, såväl som idealbilden av målsättningarna, befinner sig i ständig transformation. Slöjdaren utvärderar därmed under processens gång ständigt huruvida utvecklingen går i önskad riktning eller om det föreligger ett behov att ompröva verksamhetsplanen eller idealbilden. Utvärderingen riktar sig således både bakåt i tiden och framåt (Anttila, 1993, s. 209–212). Processen kan på så sätt sägas vara iterativ till sin karaktär genom att slöjdaren ständigt pendlar mellan planering, förverkligande och utvärdering.

Anttila (1993, s. 110) påpekar att de olika verksamhetsvarven kan vara mycket olika till sin karaktär och att modellen endast ska uppfattas som en förenklad gestaltning. Verksamhetsvarven kan vara parallella, överlappande, av olika omfång och duration, och genomförandet av dem förutsätter en god förmåga att koordinera verksamheten av slöjdaren. När processen närmar sig slutskedet får utvärderingen en framträdande roll eftersom slöjdaren utvärderar i vilken utsträckning resultatet av verksamheten och den utarbetade strategin sammanfaller med idealbilden av vad som skulle uppnås. Vid processens slut avslutas såväl planering av produkten, uppgörande av verksamhetsplanen som själva tillverkningen. Ovanstående beskrivning av slöjdprocessen är ett exempel på hur en process som består av omsättandet av idéer i verksamhet kan se ut. Beskrivningen visar på slöjdens potential som utvecklare av företagsamhet och utgör samtidigt ett grundelement i min förförståelse för fenomenet.



I en strävan att synliggöra förförståelsen av företagsamhet kan fenomenet även diskuteras utifrån begreppet exekutiv funktion. Undervisningsministeriet (2009b, s. 11) fastställer att företagsamhet "innefattar kreativitet, innovationsförmåga och risktagande samt en förmåga att planera och leda verksamhet i syfte att uppnå de mål som uppställts". Företagsamhet definieras som en förmåga att omsätta idéer i verksamhet. Detta innebär att förmågan att ställa upp mål, förmågan att utarbeta strategier för att uppnå målsättningarna, förmågan att organisera sin verksamhet för att i enlighet med strategin nå målen, samt förmågan att utvärdera huruvida målsättningarna uppnåtts är centrala. Dessa förmågor framkommer även i beskrivningen av slöjdprocessen ovan. Dessa förmågor karakteriserar även, i en kontext av neuropsykologisk forskning, människans exekutiva funktion (Goldberg, 2003, s. 11, 46). Att både företagsamhet och exekutiv funktion definieras som en förmåga att skapa idéer och omsätta dem i verksamhet gör att begreppet exekutiv funktion kan bidra till förståelsen för fenomenet företagsamhet. Den exekutiva funktionen styr och reglerar förmågorna hos en individ på ett överordnat sätt och koordinerar verksamheten i syfte att verkställa individens avsikter. Denna funktion kan sålunda uppfattas genomsyra en process präglad av företagsamhet. Då en människas exekutiva förmåga är inriktad på att koordinera och verkställa planer, innebär det att den till sin karaktär är proaktiv snarare än reaktiv (Goldberg, 2003, s. 46). Om människans exekutiva, verkställande, förmåga ses som ett genomgående element i företagsamhet innebär det att företagsamhet karakteriseras av ett proaktivt förhållningssätt snarare än ett reaktivt. Även Mahieu (2006, s 6) konstaterar att ett proaktivt förhållningssätt kännetecknar både företagsamhet och företagande och proaktivitet förknippas med företagsamhet även i Europeiska kommissionens (Commission of the European Communities 2005, s. 18) förteckning över nyckelkompetenser för ett livslångt lärande. Ett förhållningssätt präglad av företagsamhet är inriktat på att åstadkomma förändring och utveckling snarare än på bevarande eller reproduktion.

Goldberg (2003) lyfter fram beslutsfattandets betydelse för den exekutiva, verkställande, funktionen. Processen att omsätta idéer i verksamhet innehåller en mängd olika beslut, i synnerhet beslut i situationer som saknar entydiga svar. Dessa situationer karakteriseras av att individen utifrån ett flertal tillgängliga alternativ ska välja det som förefaller mest lämpat för att uppnå de målsättningar som ställts upp och överensstämmer med den strategi för uppnåendet av målsättningarna som utarbetats. Denna form av mångtydigt beslutsfattande benämns adaptivt beslutsfattande (Goldberg, 2003, s. 104). Goldberg menar att de flesta beslut en individ ställs inför är av övervägande adaptiv karaktär. Besluten kännetecknas av att flertalet mångtydliga beslutsalternativ föreligger och att även själva frågan eller problemet kan vara dolt eller flertydigt. Vid adaptivt beslutsfattande måste individen såväl definiera frågan eller problemet, som värdera de olika beslutsalternativen. Värderingen görs utifrån hur ändamålsenliga alternativen är för att uppnå det förväntade resultatet under rådande omständigheter. De adaptiva besluten en individ ställs inför kan vara såväl stora som små, från val av mat för dagen till val av utbildning och yrkeskarriär. I en samtid som karakteriseras av en stor valfrihet (t.ex. Beck, 1998; Illeris, 2014) är individen i någon mening tvingad till ständiga adaptiva beslut. Valfriheten kan därför också uppfattas som ett valtvång, människan kan inte undkomma de mångtydiga adaptiva beslutssituationerna. Den exekutiva funktionen och det adaptiva beslutsfattandet kan ses som tätt förknippade med företagsamhet. Detta medför att undervisning som eftersträvar att utveckla elevers företagsamhet måste kännetecknas av lärprocesser där elever verkställer idéer och ställs inför beslut

där såväl problemställningen som beslutsalternativen är flertydiga. Dessa uppgifter kan ses som motsatsen till tillrättalagda uppgifter med givna frågor och entydiga svar. Genom att möta mångtydiga problemsituationer och fatta adaptiva beslut tränar eleverna förmågan att lägga upp strategier för att nå ett mål, förmågan att koordinera sin verksamhet utifrån strategin, såväl som förmågan att utvärdera strategiernas resultat.

Goldberg (2003, s. 104) anser emellertid att skolan övervägande förefaller träna elevers veridikala beslutsfattande i stället för det adaptiva. Veridikalt beslutsfattande kännetecknas av att "hitta det rätta svaret" på entydiga frågor. Kännetecknade är att frågan eller problemet är entydigt och det korrekta svarsalternativet ligger dolt. En träning i veridikalt beslutsfattande kan beskrivas som att eleverna tränas i förmågan att hitta rätta svar på entydigt ställda frågor i en tillrättalagd undervisningssituation. Goldberg (2003, s. 104) antyder att denna form av beslutsfattande som elever tränar i skolan inte överensstämmer med den form av beslutsfattande som är betydelsefull för den exekutiva funktionen, och som eleverna förutsätts behärska i samhället. Goldberg underbygger emellertid inte denna antydning med forskningsresultat. Ett veridikalt beslutsfattande förefaller, oavsett giltigheten i Goldbergs antydning, oändamålsenligt för att utveckla elevers exekutiva förmåga och på så sätt även oändamålsenligt för utvecklingen av elevers företagsamhet.

I detta avseende kan den ovan beskrivna slöjdprocessen uppfattas som ett exempel på läroprocesser i skolan som, i motsats till Goldbergs uppfattning, präglas av den exekutiva funktionen. Slöjdprocessen enligt Anttila (1993) visar tydliga likheter med de kännetecken för processer som Goldberg (2003, s. 11, 46, 104) förknippar med den exekutiva funktionen. Slöjdprocessen erbjuder möjligheter till adaptivt beslutsfattande snarare än veridikalt beslutsfattande. Slöjdprocessen inbegriper att ställa upp målsättningar, planera och lägga upp strategier för att nå målsättningarna, välja ut vilka färdigheter som behövs för att nå målsättningarna och samordna dessa färdigheter. Därtill innefattar den att utvärdera huruvida ansträngningarna ledde till framgång eller misslyckande. Eftersom samtliga dessa element kännetecknar även den exekutiva funktionen enligt Goldberg (2003), kan denna förmåga uppfattas prägla den holistiska slöjdprocessen som helhet. I en holistisk slöjdprocess ställs slöjdaren inför en mängd adaptiva beslut. Detta sker i situationer där ett flertal beslutsalternativ föreligger och slöjdaren måste avgöra vilket som är mest ändamålsenligt för att nå de uppställda målen enligt den utarbetade strategin. Dessa adaptiva beslut förekommer i slöjdprocessens samtliga skeden, i beslut gällande formgivning, materialval, utarbetande av verksamhetsplan, val mellan olika tillverkningstekniker, val av verktyg etc. I samtliga situationer föreligger ett flertal alternativ. Av dessa måste slöjdaren välja det som utifrån de egna förutsättningarna såväl som omgivningens förutsättningar uppfattas som bäst överensstämmande med verksamhetsplanen och idealbilden. Ett konkret exempel kan vara valet av hörnsammanfogningsmetod i trä. Slöjdaren måste av ett flertal alternativ, som spik, skruv, centrumsapp, lim eller olika typer av finger- eller laxstjärtsfogar, välja det alternativ som uppfattas som mest ändamålsenligt i den specifika situationen. Samtliga metoder kan leda till ett lyckat resultat i den bemärkelsen att sammanfogningen blir hållbar och funktionell, men de skiljer sig åt beträffande såväl estetiska kvaliteter som beträffande svårighetsgrad, tidsåtgång, eller krav på tillgänglig utrustning. Beslutet kan sålunda ses som adaptivt eftersom ett entydigt korrekt svar inte föreligger och ett flertal påverkande faktorer, såväl individuella som kontextuella, måste tas i beaktande i beslutsprocessen. Johanssons (2002)

undersökning av kommunikationen under slöjdlektioner ger exempel på den typ av mångtydiga beslutssituationer som kännetecknar det adaptiva beslutsfattandet.

Ytterligare ett perspektiv ur vilket företagsamhetens förhållande till slöjdprocessen kan beskrivas är hur hanteringen av risker framträder i slöjdande. Bland annat Hasselskog (2010) konstaterar att förmågan att hantera risker är en av de immateriella målsättningar som ofta förknippas med slöjden. Risktagningsförmåga och framför allt förmågan att *hantera* risk och osäkerhet lyfts allmänt upp som centrala egenskaper för den företagsamma personen (Carlsrud & Brännback, 2009; Ristimäki, 2004, s. 29–31, Undervisningsministeriet, 2009b, s. 11). Risk kan anta flera skepnader, exempelvis Johannisson och Madsén (1997, s. 57) anser att risk i första hand är socialt genom att en entreprenör genom ett misslyckande riskerar förlora sitt sociala anseende och sin trovärdighet. Ristimäki (2004, s. 30) betonar den psykologiska och sociala riskens betydelse genom att dessa påverkar såväl individens uppfattning av sig själv, som omgivningens uppfattning av densamme. Med utgångspunkt i slöjdprocessen kan man anse att omsättandet av idéer i verksamhet innebär en form av risktagande. Omsättandet av tanke i handling medför att resultaten av de interna processerna blir synliga, vilket även uppdagar eventuella brister i dessa, handlingen uppdagar brister i tanken. Riskerna i en slöjdprocess kan vara av emotionell eller psykologisk karaktär genom de upplevelser som de ofta ofrånkomliga misslyckandena i olika skeden av processen medför. Exempel på dessa motgångar hittas bland elevernas dagboksanteckningar hos Johansson (2002). Risken kan emellertid även vara social då handlingarna blottlägger resultaten av de inre processerna och exponerar dem för omvärldens kritik. Därtill kan riskerna vara av ekonomisk karaktär genom att material eller verktyg kan förstöras och i värsta fall även av fysisk karaktär genom att felaktig användning av exempelvis bearbetningsmaskiner kan orsaka fysisk skada.

I en diskussion om risktagning som framträdande egenskap för entreprenörer diskuterar Douglas (2009) att graden av risk bör ställas i relation till den egna kompetensen. Det som för en person innebär en stor risk kan för en annan innebära en betydligt mindre risk om den senare personen besitter en större kompetens inom det aktuella området. Därtill värderar olika individer risker olika, hur risker uppfattas är alltså individuellt. I en slöjdkontext synliggörs resonemanget ovan genom att risken för ett misslyckande är större för en oerfaren slöjdare än för en erfaren. Därtill kan två slöjdare värdera en objektivt sett lika stor risk olika, exempelvis beroende på självförtroende eller uppfattning av den egna förmågan som slöjdare. Knight (2002) konstaterar att risk är något som kan kalkyleras och som därför är beroende av personens kompetens inom området. Osäkerhet är däremot något som varken går att kalkylera eller kontrollera men som likväl är ständigt närvarande, både vid företagsam verksamhet och i verksamhet i samhället över lag. Hasselskog (2010, s. 77–78) konstaterar att osäkerhet och risk är framträdande element när en elev ger sig in i en skapande och problemlösande process utan att på förhand veta vilka utmaningar hen kommer att möta, eller om den egna förmågan är tillräcklig. Osäkerheten framträder exempelvis genom att individen konstant tvingas revidera sin idealbild och sin verksamhetsplan vartefter slöjdprocessen fortskrider. Detta sker exempelvis när tidigare antaganden visar sig vara felaktiga eller när ny information eller nya idéer uppenbaras. Slöjdaren måste ständigt hantera en förändringsprocess och osäkerheten i att varken veta hur slutresultatet kommer att bli eller hur det kommer att nås, eller om de redan gjorda adaptiva besluten varit de mest ändamålsenliga. Detta kan uppfattas som att en verksamhet präglad av adaptiva



beslut samtidigt är en verksamhet präglad av osäkerhet, eftersom inget av de tänkbara beslutsalternativen är det entydigt rätta. Snarare är alternativen mer eller mindre ändamålsenliga utifrån rådande omständigheter. Suojanen (2000, s. 84–85) noterar att ett postmodernt samhälle i allt högre grad kännetecknas av cykliska processer. En kreativ slöjdprocess som även ger rum för och accepterar elevens misslyckanden utvecklar en kompetens hos eleverna att klara sig i en osäker framtid, processen utvecklar förmågan att hantera osäkerhet (Suojanen, 2000, s. 84–85). Att våga ta risken att misslyckas är centralt för att utveckla kreativitet och innovationsförmåga, och Robinson (2006) betonar detta genom att konstatera att en förutsättning för att komma på något nyskapande är att man är beredd att misslyckas och beredd att ha fel.

Så här långt har förståelsen av företagsamhet i slöjd i första hand gestaltats genom att betrakta den individuella slöjdprocessen. Detta riskerar emellertid att skapa en ensidig bild av såväl slöjddämnet som företagsamhet som utpräglat individuella till sin karaktär. Ett utmärkande drag för slöjddämnet är dess kommunikativa karaktär, som består av såväl verbal som icke-verbal kommunikation. Dialoger i slöjdundervisning är inte begränsade till det talade språket (Hartvik, 2013, s. 72; Johansson, 2002, s. 204–206). Johansson (2002) visar hur rik och varierande kommunikationen är under slöjdlektioner och exemplifierar hur dialogen inte begränsas till verbal kommunikation, utan inbegriper såväl verbal kommunikation som icke-verbal kommunikation genom olika medierande redskap. Inom ramen för sina slöjdprocesser använder eleverna varandra och omgivningen som resurs för att driva sitt eget arbete framåt. Strategin för förverkligandet av den egna idén inbegriper användningen av omgivningen som resurs, och denna användning sker genom varierade former av samspel, både med den sociala och materiella omgivningen. Därigenom kännetecknas slöjdundervisningen på ett tydligt sätt av den växelverkan och samspeletsorienterade verksamhetskultur som bland annat Undervisningsministeriet (2009b) lyfter fram som såväl kännetecknande för företagsamhet som avgörande för dess utveckling.

Mångfalden i samspeletsdimensionen i lärande i slöjd kan diskuteras utifrån Lindfors (1999, s. 85–88) teori om slöjd som verksamhetssystem. Slöjdverksamhet beskrivs som ett verksamhetssystem där slöjdaren i dialog med material, redskap och omgivning eftersträvar att förverkliga sina intentioner och tillverka en produkt. Lindfors (1999, s. 85–88) modell beskriver ett lärande med slöjdaren som subjekt och där objektet består av kunskapen och färdigheterna, förståelsen, insikterna, åsikterna, attityderna eller kvalifikationerna förknippade med individens förverkligande av sin idé. Lärandet sker i växelverkan med omgivningen på flera plan. Lindfors (1999, s. 85–88) beskriver systemet som bestående av fyra ”världar”, nämligen egenvärlden, teknologisk-estetiska världen, medvärlden och omvärlden. I slöjdverksamhet speglar slöjdaren ständigt sina slöjdhandlingar mot dessa fyra världar, och slöjdaren befinner sig i ett konstant samspel med den egna världen och omgivande världar.

Lindfors (1999) beskrivning av egenvärlden innefattar att de egna intentionerna och de egna förutsättningarna är föremål för reflektion. Speglingen av slöjdhandlingarna mot egenvärlden innebär att dels reflektera över vad man vill uppnå, dels bedöma om de egna kunskaperna och färdigheterna räcker för att uppnå det tänkta resultatet. I denna spegling gör aktören en riskbedömning där uppfattningen om den egna förmågan i förhållande till utmaningen är betydelsefull, samtidigt som aktören även

diagnostiserar sitt eget lärandebehov. I processen att omsätta idéer i verksamhet spelar omgivningen i form av tillgängliga resurser en roll för de beslut som fattas inom ramen för processen. Processen innefattar på så sätt ett samspel där den lärandes förmåga att bedöma resurser tränas. Denna spegling framträder i Lindfors (1999) teknologisk-estetiska värld. Speglingen av slöjdarens handlingar mot den teknologisk-estetiska världen innebär att ta i beaktande förutsättningarna i form av materialtillgångar, tillgänglig utrustning, möjliga tekniker och metoder eller tillgänglig tid, men även beakta rådande estetiska värden och normer. I speglingen mot den teknologisk-estetiska världen gör slöjdaren en bedömning av dels vilka förutsättningar omgivningen erbjuder i form av resurser, dels vilka ramar i form av estetiska normer som påverkar processen. Speglingen innebär att slöjdaren positionerar sig så att resurserna i så stor utsträckning som möjligt utnyttjas för att nå de egna målen utifrån de egna förutsättningarna, samtidigt som omgivningens normer beaktas.

Både Johannison och Madsén (1997, s. 57) och Ristimäki (2004, s. 30) lyfter fram den sociala riskens betydelse i relation till företagsamhet genom att mena att ett misslyckande påverkar såväl individens uppfattning av sig själv som omgivningens uppfattning av individen. En social dimension av samspelet framträder genom speglingen mot medvärlden i Lindfors (1999) modell. Speglingen mot medvärlden innebär att den egna verksamheten sätts i relation till andra individer i omgivningen genom att deras synpunkter, uppfattningar och kommentarer påverkar slöjdaren. Denna spegling kan exempelvis handla om att medstudera synpunkter på estetik påverkar handlingarna. Det är genom denna spegling som de egna visionerna och idéerna blottläggs för omvärldens kritik såväl som beröm. En dylik spegling uppfattas bygga upp beredskapen att hantera dessa situationer och en beredskap att hantera den sociala risktagning som beskrivs ovan.

Slutligen påverkar omvärlden (Lindfors, 1999), bestående av de normer, attityder och värderingar som råder i samhället över lag handlingarna både direkt och indirekt. Den indirekta inverkan sker exempelvis genom att läroplaner påverkar innehållet i skolans slöjdundervisning och på så sätt elevernas processer. Den direkta inverkan består exempelvis av att samtidens generella uppfattningar om en viss produkts värde eller status påverkar slöjdarens val. Genom en spegling av sina handlingar mot omvärlden bedömer den lärande hur handlingarna kan positioneras i den samtidskontext där de försiggår. Speglingen mot omvärlden kan ses som en resurs och en utvecklingspotential för skolans undervisning genom att utvecklingen av denna dimension kunde bestå av en tydligare koppling mellan skolans verksamhet och det omgivande samhället. I den meningen kunde en målmedveten fokusering på omvärldsdimensionen bidra till att lärandet i skolans slöjdundervisning sätts in i det större sammanhang som samhället utgör och på så sätt utvidga lärandet utanför skolans väggar och ge det en tydligare samhällsrelevans.

Mot bakgrund av ovanstående resonemang konstateras att en arbetsområdesfokuserad slöjdundervisning som överensstämmer med slöjdens processmodeller på ett påfallande sätt sammanfaller med exempelvis Undervisningsministeriets (2009b, s. 11) definition på företagsamhet. Bägge innefattar såväl omsättandet av idéer i verksamhet som kreativitet, innovationsförmåga, risktagande samt förmågan att planera och leda verksamhet i syfte att nå uppställda mål. Därtill är slöjdprocessen ett exempel på en process som präglas av den exekutiva funktionen som Goldberg

(2003) diskuterar, och innefattar adaptiva beslut snarare än veridikala. Eftersom exekutiv funktion och företagsamhet uppfattas ha ett starkt samband kan detta ses som ytterligare ett perspektiv ur vilket slöjdens potential att utveckla företagsamhet kan förstås. Därtill kan slöjdprocessmodellen användas som en utgångspunkt för en utvecklad förståelse av hur risker framträder i lärandeprocesser, vilket är betydelsefullt genom att förmågan att hantera risk och osäkerhet återkommande lyfts upp som centrala förmågor för företagsamhet. Resonemangen ovan ger en teoretisk förklaring till påståendet att kreativa ämnen såsom slöjd utvecklar företagsamhet och kan vara av speciellt intresse i en diskussion om det företagsamma lärandets pedagogiska grund. Därtill beskriver resonemangen ovan min förståelse av läroprocesser präglade av företagsamhet.

### *Problemställning*

Utvecklingen av elevernas företagsamhet är en angelägenhet för hela skolan och framkommer som ett ämnesöverskridande temaområde (Utbildningsstyrelsen, 2004; Undervisningsministeriet, 2009b). Därför kan en strävan att förstå utvecklingen av elevers företagsamhet i skolan inte begränsas till att enbart diskutera företagsamhet i en slöjddkontext, utan fenomenets karaktär kräver att perspektivet breddas till att omfatta skolan som helhet. Utgångspunkten för denna avhandling ligger i en strävan att bättre förstå skolans förutsättningar att utveckla elevers företagsamhet. Strävan ska förstås mot bakgrunden av att skolan å ena sidan kritiseras för att misslyckas med utvecklingen av elevers företagsamhet, samtidigt som ämnen som slöjd å andra sidan kan uppfattas ha goda förutsättningar till detta. Flertalet forskare inom företagsamhetsfostran (t.ex. Seikkula-Leino, 2007), såväl som styrdokument konstaterar att utvecklingen av elevers företagsamhet har ett starkt samband med skolans verksamhetskultur och de arbetssätt som tillämpas i skolan som helhet. Utvecklingen av företagsamhet ska således genomsyra skolans verksamhet för att vara framgångsrik. Detta innebär även att enskilda ämnen inte kan anses ha goda förutsättningar att ensam axla ansvaret för företagsamhetsfostran. Enskilda undervisningsämnenas insatser på området är beroende av kontexten i vilken de görs, dvs. skolans verksamhetskultur som helhet. Ansvaret för företagsamhetsfostran delas av samtliga undervisningsämnen i skolan och en utvecklad förståelse för detta gemensamma ansvars villkor är även en förutsättning för att bättre kunna förstå slöjdämnet villkor att utveckla företagsamhet. Fenomenets ämnesöverskridande karaktär kräver att ämnesgränserna överskrids och skolan som helhet blir föremål för undersökning.

Jag har i egenskap av slöjdpedagog flertalet gånger upplevt det ovan beskrivna sambandet mellan slöjdämnet och skolan som helhet. Detta kan ta sig uttryck exempelvis genom att elever och studerande inom såväl grundskola som universitet förefaller ha svårigheter att hänge sig åt det kreativa och självständiga tänkande som slöjdundervisningen förutsätter. Istället kan studerande under slöjdlektioner förvänta sig tydliga instruktioner och modeller för hur de ska handla. Detta kan tyda på att arbetssätten och ramarna för lärandet inom slöjd avviker från normen i skolan. Bland annat dessa upplevelser har resulterat i en uppfattning att arbetssätt som baseras på entydiga uppgifter, instruktioner och färdiga modeller förefaller dominerande i skolundervisningen. Eleverna förefaller av denna anledning behöva "vänja sig" vid att ta det aktiva och självständiga ansvar för det egna lärandet som slöjden förutsätter. Upplevelserna överensstämmer därmed även med Goldbergs (2003) antydning att det veridikala beslutsfattandet dominerar på det adaptiva

beslutsfattandets bekostnad. Detta tyder på att arbetssätt som förutsätter och utvecklar företagsamhet inte genomsyrar skolans verksamhet, trots styrdokumentens uppmaningar. Upplevelserna överensstämmer även med de utvärderingsresultat (Gullberg, 2012; Niemi, 2012) som visar att skolan som helhet inte förefaller fokusera på utvecklingen av elevernas företagsamhet. Detta exemplifierar även hur slöjdens strävan att utveckla företagsamhet är högst beroende av den övriga skolans verksamhetsformer och underbygger uppfattningen att utvecklingen av företagsamhet bör vara en gemensam angelägenhet för hela skolan. En utvecklad helhetsförståelse av skolans förutsättningar för företagsamhetsfostran är därför en förutsättning för att förstå slöjdämnets förutsättningar, eftersom dessa förutsättningar i stor utsträckning torde sammanfalla. Problemställningen är sålunda att ur företagsamhetsfostrans perspektiv bättre förstå den skolkontext i vilken slöjdämnet existerar.

Strävan att utforska skolans förutsättningar fokuseras i denna avhandling dels på skolans verksamhetskultur, dels på lärarna. Detta innebär att andra påverkande faktorer, som exempelvis eleverna eller det omgivande samhället, inte blir föremål för fokus. Avhandlingen har sitt ursprung i frågor som vuxit fram i en lärarutbildningskontext. Då lärarutbildningen i första hand är i dialog med lärarstuderande och lärare, ger en ökad förståelse av lärarnas och skolans förutsättningar lärarutbildningen bättre möjligheter att påverka förutsättningarna för företagsamhetsfostran. Att exempelvis elevperspektivet inte inkluderas i avhandlingen innebär inte att detta uppfattas som irrelevant. En fokusering på eleverna hade emellertid inneburit ett annat perspektiv och krävt andra angreppssätt än en fokusering på lärare och skola.

### 1.3 Syfte och upplägg

Allteftersom mina studier och mitt arbete med företagsamhetsfostran lett till nya insikter och nya infallsvinklar har det även väckt nya frågor om de grundläggande förutsättningarna att genom undervisning utveckla elevers eller studerandes företagsamhet och aktiva inställning till livet ur ett helhetsperspektiv. Bland annat har de pedagogiska grunderna för temat upplevts som svaga, vilket gjort det problematiskt att erbjuda forskningsbaserad undervisning inom temat. Vidare har den grundläggande utbildningens förutsättningar att uppnå målen med temaområdet upplevts vara i behov av vidare forskning. Fokus i denna avhandling är därför att sträva efter att behandla företagsamhetsfostran ur ett brett perspektiv. Utgångspunkten för diskussionen i avhandlingsarbetet är att förverkligandet av temaområdet "Deltagande, demokrati och entreprenörskap" är förknippat med en mångfald faktorer på ett flertal nivåer och att förklaringen till att temat inte alltid rönt framgång inte står att finna i enkla orsakssamband utan snarare i ett större nätverk av påverkande faktorer. Utvecklingen av elevers företagsamhet är en ämnesöverskridande angelägenhet för hela skolan, och en strävan att förstå temats förutsättningar kan därför inte begränsas till enbart ett undervisningsämne.

Det övergripande syftet med avhandlingen är följande:

*utforska förutsättningarna att utveckla företagsamhet i skolan*

I relation till det övergripande syftet behandlar avhandlingens teoridiskussion förutsättningar för utbildning till deltagande, demokrati och entreprenörskap. Efter

inledningen i kapitel ett ligger fokus i kapitel två på företagsamhetsfostran, och målsättningen är att tydligt beskriva hur företagsamhetsfostran och dess begrepp ur en pedagogisk synvinkel är ämnade att uppfattas i denna avhandling. Kapitel tre fokuserar på skolans förutsättningar för utbildning till deltagande, demokrati och entreprenörskap med fokus dels på lärares pedagogiska grundsyn, dels på skolans organisation och kultur. Det fjärde kapitlet utgör metoddiskussionen och diskuterar hur intervjumetoden använts i denna avhandling. Den empiriska undersökningen består av intervjuer med lärare där deras syn på förutsättningarna att nå temaområdets målsättningar i grundläggande utbildningen utreds. Resultaten redovisas i kapitel fem. Genom en sammanflätning av dels den i teoridiskussionen utvecklade förståelsen för förutsättningarna, dels den empiriska undersökningens bidrag i form av lärares uppfattningar och erfarenheter av temats förutsättningar, skapas en helhetsbetonad gestaltning av temaområdets förutsättningar i kapitel sex. Denna gestaltning är såväl teori- som erfarenhetsbaserad. Kombinationen av teoridiskussion och intervjuundersökning förväntas öka förståelsen av temats förutsättningar ur ett brett perspektiv, samtidigt som det ökar förståelsen av slöjddämets förutsättningar i skolkontexten. Därmed förväntas avhandlingen ge ett värdefullt bidrag såväl till förståelsen av slöjddämnet som till forskningen om företagsamhetsfostran. Den sammanfattande diskussionen utgör avhandlingens sista kapitel, kapitel sju.



## 2 Orientering i fenomenet företagsamhetsfostran

I diskussioner om företagsamhetsfostran förekommer ett flertal likartade och besläktade begrepp. Dessa begrepp används därtill på varierande sätt av olika parter i diskussionen. En orientering i fenomenet företagsamhetsfostran kräver därför en diskussion om centrala begrepp och deras innebörder. Av denna anledning granskas i detta kapitel centrala begrepp i anslutning till företagsamhetsfostran.

### 2.1 Företagsamhet

Enligt Nationalencyklopedin (u.å.a) avses med adjektivet företagsam någon ”som gärna startar egen självständig verksamhet”, begreppet ses som synonymt till begreppet driftig. I inledningskapitlet konstaterades att företagsamhet kortfattat kan definieras som förmågan att omsätta idéer i verksamhet. Undervisningsministeriet (2009b, s. 11) väljer att beskriva företagsamhet på följande sätt:

Företagsamhet är en individs förmåga att omvandla idéer till handling. Det innefattar kreativitet, innovationsförmåga och risktagande samt en förmåga att planera och leda en verksamhet i syfte att uppnå de mål som uppställts. Dessa egenskaper stödjer individen i det vardagliga livet, utbildningen, arbetet, på fritiden och i annan samhällsverksamhet. De behövs i företagsverksamhet, men de hjälper också anställda att få större medvetenhet i sitt arbete och ha lättare att ta tag i möjligheter.

Definitionen ovan innebär att företagsamhet ses som en central kompetens på ett flertal av livets arenor. Företagsamhet kan inte uppfattas knutet till enbart företagande eller näringsliv. Värt att notera i sammanhanget är att Nationalencyklopedin (u.å.b) definierar substantivet företagsamhet som ”sammanfattningen av alla (privata) företag vanl. i ett land”. Att Nationalencyklopedin (u.å.a, u.å.b) definierar adjektivet företagsam som en personlig egenskap, medan substantivet företagsamhet definieras som ett samlingsbegrepp för egenföretagandet i ett land belyser den otydlighet som förekommer i begreppsanvändningen. I denna avhandling avses med begreppet företagsamhet enbart den personliga egenskapen att vara företagsam, i linje med Undervisningsministeriets (2009b) definition.

I forskning och publikationer med anknytning till företagsamhetsfostran och företagsamt lärande har företagsamhet bland annat beskrivits utifrån begreppen *inre* och *yttre* företagsamhet (Backström-Widjeskog, 2008, s. 35–37; Falk-Lundqvist & Danell, 2005, s. 10–11; Falk-Lundqvist & Hallberg, 2006, s. 8; Leffler, 2006, s. 84, 92; Svedberg, 2007, s. 23). Med *yttre* företagsamhet avses generellt egenföretagande, och en fostran till *yttre* företagsamhet innebär därmed att skapa en beredskap för en framtid som företagare. *Inre* företagsamhet beskrivs å ena sidan ur ett arbetslivsperspektiv och innebär att en person arbetar företagsamt som anställd i en organisation, å andra sidan som en företagsam livshållning som kommer till uttryck på alla livets arenor. Den senare beskrivningen begränsar sig inte till arbets- eller näringslivet utan beskriver snarare ett förhållningssätt till livet över lag och överensstämmer med Undervisningsministeriets definition ovan. Begreppsparet återfinns inom såväl finländsk som utländsk forskning. Inom finskspråkig litteratur används benämningarna *sisäinen yrittäjyys* [sv. inre företagsamhet] och *ulkoinen yrittäjyys* [sv. yttre företagsamhet] (t.ex. Ekola, 1997; Koiranen, 1997; Ristimäki, 2001, 2004; Seikkula-Leino, 2007, s. 29). Benämningarna *intrapreneurship* [sv. inre



företagsamhet] och *entrepreneurship* [sv. yttre företagsamhet] framkommer i engelskspråkig litteratur (Hisrich & Peters, 2002).

Enligt Hisrich och Peters (2002, s. 39–57) definition menas med *entrepreneurship* kort och gott egenföretagande. *Entrepreneurship* innebär att en individ driven av personliga motiv förverkligar en innovation eller vision genom att starta och driva ett företag framgångsrikt. *Intrapreneurship* beskriver Hisrich och Peters (2002) som ett arbetssätt präglad av företagsamhet inom ramarna för ett större företag eller organisation. *Intrapreneurship* innebär att en arbetstagare inom sitt arbete får och förutsätts verka företagsamt genom att tilldelas frihet att organisera det egna arbetet samt förutsätts arbeta självständigt. Hisrichs och Peters (2002) definition av inre och yttre företagsamhet innebär att företagsamhet, trots att det beskrivs enbart ur ett näringslivsperspektiv, ses som en personlig egenskap som resulterar i innovationer och utveckling. Denna egenskap existerar både hos egenföretagare och anställda. En konsekvens av detta är att begreppen företagsamhet och företagande har olika innebörd. En person kan vara företagsam utan att vara företagare. Samtidigt kan resonemanget ovan tolkas som att företagsamma personer är benägna att starta företag och att företagsamhet därmed ses som en förutsättning för företagande.

Inom finländsk forskning lyfter bland annat Ristimäki (2001, s. 8; 2004) fram skillnaden mellan inre och yttre företagsamhet. Med begreppet yttre företagsamhet [fi. *ulkoinen yrittäjäyys*] åsyftas ägandet och drivandet av ett eget företag medan inre företagsamhet [fi. *sisäinen yrittäjäyys*] syftar till företagsamt arbete som anställd i likhet med Hisrichs och Peters (2002) definition. Även Ristimäki (2001) skiljer företagsamhet från företagande genom att konstatera att företagsamhet kan existera oberoende av företagande, samtidigt som företagsamhet ses som en förutsättning för företagande. Backström-Widjeskog (2008, s. 35–37) eller Falk-Lundqvist och Hallberg (2006, s. 8) å sin sida definierar den inre företagsamheten brett genom att konstatera att den består av individens företagsamma egenskaper, som ansvarstagande, kreativitet eller risktagningsförmåga. Inre företagsamhet innefattar såväl personlighetsdrag som företagsamma tanke- handlings- och förhållningssätt. Inre företagsamhet knyts på så sätt inte till arbets- eller näringslivet, men Backström-Widjeskog (2008, s. 36) lyfter fram att inre företagsamhet ses som en förutsättning för yttre företagsamhet.

Exempelvis Kyrö (1997a, s. 225–226, 1997b, s. 18) beskriver företagsamheten som bestående av yttre [fi. *ulkoinen*], inre [fi. *sisäinen*] och spontan [fi. *omaehtoinen*] företagsamhet. Enligt denna indelning avses med yttre företagsamhet egenföretagande. Inre företagsamhet avser ett företags verksamhetskultur och syftar på en företagskultur som präglas av företagsamhet, i likhet med Hisrichs och Peters (2002) *intrapreneurship*. Den tredje formen, spontan företagsamhet, syftar på en individ som agerar företagsamt utanför en arbetslivs- eller näringslivskontext och beskriver ett generellt företagsamt förhållningssätt. Seikkula-Leino (2007, s. 29) ser den spontana företagsamheten [fi. *omaehtoinen yrittäjäyys*] som en grund för inre och yttre företagsamhet. Den spontana företagsamheten ses som en personlig egenskap som kan komma till uttryck som inre eller yttre företagsamhet. Seikkula-Leino (2007) ser yttre företagsamhet som synonymt med företagande, medan inre företagsamhet syftar till ett företagsamt handlingsätt oavsett kontext, som även kan vara en kollektiv process och därmed inte är individuell som den spontana företagsamheten. Inre och yttre företagsamhet kunde således uppfattas som två olika



kontexter i vilka den spontana företagsamheten kan komma till uttryck, dvs. som företagande eller som annan verksamhet präglad av företagsamhet.

Både Kyrö och Ristimäki återkommer emellertid med ytterligare en beskrivning av företagsamhet (Kyrö, Lehtonen & Ristimäki 2007, s. 18) genom att dela in företagsamhet i 1 individens företagsamma handlande [fi. *yksilön yrittäjämäinen toimintatapa*], 2 yttre företagsamhet, dvs. ägande och drivande av ett företag [fi. *ulkoinen yrittäjyys eli pienyrityksen omistaminen ja johtaminen*], 3 organisationsföretagsamhet dvs. en organisations företagsamma verksamhetskultur [fi. *organisaatioyrittäjyys eli organisaation kollektiivinen toimintatapa*] och 4 inre företagsamhet dvs. samspelet mellan individen och den företagsamma organisationen [fi. *sisäinen yrittäjyys joka liittyy yksilön ja organisaation yrittäjämäisen toimintatavan dynamiikkaan*]. I denna beskrivning är den individuella företagsamheten någorlunda synonym med den spontana företagsamheten enligt Kyrö (1997a), organisationsföretagsamheten någorlunda synonym med den inre företagsamheten enligt Kyrö (1997a), medan den inre företagsamheten har fått en ny innebörd som en dynamisk växelverkan mellan individuell företagsamhet och organisationsföretagsamhet.

Att företagsamhet beskrivs och tolkas på ett flertal sätt och att samma begrepp därtill inom ett och samma språk används med flera olika betydelser uppfattas som problematiskt då det kan anses bidra till den begreppsförvirring som Akola och Heinonen (2007, s. 218) lyft fram. Samtidigt kan detta ses som en konsekvens av att förståelsen av och tolkningen av temat har utvecklats, med en utveckling av begreppen och deras innebörd som följd. Gemensamt för samtliga definitioner ovan är att de skiljer åt företagsamhet och företagande. Oavsett definition ses företagsamhet som en egenskap hos en enskild individ som tar sig uttryck i hur personen tar sig an sin omgivning. Företagande däremot består av att äga och driva ett företag. Begreppet företagsam beskriver således hurdan en människa är, medan begreppet företagare beskriver en persons position eller funktion inom yrkeslivet. Företagsamhet konstateras vara en förutsättning för företagande. Begreppen inre och yttre företagsamhet, spontan företagsamhet eller organisations företagsamhet anger i samtliga definitioner närmast i vilken kontext företagsamheten kommer till uttryck. Begreppen säger emellertid förhållandevis lite om företagsamhet som egenskap. Eftersom begreppen inte i någon nämnvärd utsträckning beskriver kännetecknen för företagsamhet eller en företagsam process ökar definitionerna av begreppet företagsamhet inte förståelsen för hur undervisning kan uppmuntra till företagsamhet.

Johannison och Madsén (1997) samt Johannison, Madsén och Wallentin (2000) diskuterar företagsamhet ur en pedagogisk synvinkel. Företagsamhet beskrivs som en egenskap som behövs av alla i samhället på alla samhällsnivåer, utan att begränsa diskussionen till enbart yrkeslivet. Företagsamhet lyfts fram som en individuell egenskap som genomgående påverkar hur en person tar sig an sitt liv på alla dess arenor. Luukkainen (1998, s. 16) beskriver företagsamhet som ”asenteellinen ote elämään”, dvs. som ett förhållningssätt till livet. Utifrån definitionen på företagsamhet, förmågan att omsätta idéer i verksamhet, kan ett företagsamt förhållningssätt till livet kännetecknas som proaktivt, i betydelsen att agera målstyrt i sin verksamhet utifrån egna målsättningar snarare än som en reaktion på omgivningen. En proaktiv person kan således anses vara mer målfokuserad än enbart en ”generellt aktiv” person, eftersom den aktiva personens handlingar och

förehavanden inte i samma utsträckning är fokuserade och strävar mot samma målsättning som den proaktives. En aktiv persons förehavanden kan till och med motverka varandra, på grund av svagare koordinering och målstyrning. Proaktivitet skiljer sig därmed från reaktivitet, där individens handlingar sker som en reaktion på exempelvis det redan inträffade i omgivningen. Proaktivitet i samband med företagsamhet betonas exempelvis av Europeiska kommissionen (Commission of the European Communities, 2005, s. 18) och Mahieu (2006, s. 6). Goldberg (2003) konstaterade också att proaktivitet kännetecknar den exekutiva förmågan, som uppfattas genomsyra företagsamhet.

Om utgångspunkten för en diskussion om företagsamhet, som hos Johannison och Madsén (1997) eller Luukkainen (1998), är sättet på vilket en person förhåller sig till sin tillvaro, saknar begrepp som inre och yttre företagsamhet i princip betydelse. Inte heller i grunderna för grundskolans läroplan (Utbildningsstyrelsen, 2004) eller i Undervisningsministeriets (2009b) riktlinjer återfinns vare sig begreppen inre, yttre, spontan eller organisations företagsamhet. I relation till Undervisningsministeriets definition av företagsamhet förefaller begreppen heller inte erbjuda en ändamålsenlig utgångspunkt för att bättre förstå förutsättningarna för att utveckla denna egenskap genom skolans verksamhet.

Diskussionen om företagsamhet i en finländsk kontext präglas av en språklig och kulturell kontext där diskussionen förs på båda nationella språken, svenska och finska. Detta försvårar i viss utsträckning diskussionen, eftersom begreppsbruket och eventuellt även den kulturella kontexten skiljer sig åt språken emellan. Det är därmed relevant att föra en diskussion om begreppsbruket i en finländsk kontext. I den finskspråkiga diskussionen motsvaras begreppet företagsamhet generellt av begreppet *yrittäjyys* [sv. företagsamhet, företagande] (Hietanen, 2012, s. 36). Undervisningsministeriet (2009a, s. 11) definierar *yrittäjyys* som förmågan att omsätta idéer i verksamhet. Den svenska definitionen av företagsamhet är en direkt översättning från finskan och begreppen ses därmed av ministeriet som synonyma. Begreppen företagsamhet och *yrittäjyys* är emellertid inte fullständigt synonyma eftersom *yrittäjyys* har en starkare betoning av företagande än svenskans företagsamhet. *Yrittäjyys* kan avse både företagande och företagsamhet varför det är svårt att avgöra med vilken betydelse begreppet används. Detta leder i förlängningen till frågan om begreppet *yrittäjyyskasvatus* [sv. företagsamhetsfostran] avser fostran till företagsamhet eller fostran till företagande?

Finskans begrepp *yritteliäisyys* [sv. företagsamhet] däremot kan inte tolkas som företagande utan enbart som företagsamhet, varför detta begrepp i en grundskolekontext vore mer ändamålsenligt. Begreppet *yrittäjyys* är ändå klart dominerande. Luukkainen (1998, s. 15) konstaterar att begreppet *yrittäjyys* ofta förknippas med den ovan beskrivna yttre företagsamheten, dvs. företagande och föreslår begreppen *yrittävyyys* eller *yritteliäisyys* [sv. företagsamhet] som mer ändamålsenliga. Seikkula-Leino (2007, s. 30) menar att företagsamhetsfostrans grundläggande målsättning är utvecklingen av "yritteliäitä kansalaisia", dvs. företagsamma medborgare. Seikkula-Leino (2007, s. 53) likställer även begreppet *yritteliäisyys* med spontan och inre företagsamhet [fi. *omaehtoinen ja sisäinen yrittäjyys*]. Detta understryker att finskans *yritteliäisyys* kan uppfattas som en ändamålsenlig motsvarighet till svenskans företagsamhet, medan svenskans företagande motsvaras av finskans *yrittäjyys*. Backström-Widjeskog (2008, s. 31) noterar att *yrittäjyys* i praktiken ofta används i betydelsen *yritteliäisyys*. Den ovan

beskrivna begreppsproblematiken gör att finländsk forskning på området kan vara svårtolkad då begreppen används överlappande och synonymt. Det kan vara svårt att avgöra om man med begreppet *yrittäjyys* avser exempelvis en individs företagsamma förhållningssätt, eller om man avser egenföretagande.

Hietanen (2012, s. 35) utgår i sin doktorsavhandling ur begreppet *yrittäjämäinen toiminta*, som likställs med begreppet *yritteliäisyys*. Med *yrittäjämäinen toiminta* avses således företagsamt handlande eller företagsamhet och begreppet används i en pedagogisk kontext. Begreppet kan uppfattas som problematiskt. En direkt översättning av *yrittäjämäinen* till svenska vore företagbarlik. *Yrittäjämäinen toiminta* vore därmed ett företagbarlikt handlande. Begreppet kan ses som ett exempel på hur den personliga egenskapen företagsamhet definieras ur ett näringslivsperspektiv genom att se företagsamhet primärt som en egenskap som företagare har, och därmed benämna den företagbarlik. Ett företagbarlikt handlande kan därmed uppfattas som ett handlande som påminner om företagares sätt att handla. Ur ett utbildningsperspektiv kan det uppfattas som oändamålsenligt att definiera företagsamhet endast utifrån en av de kontexter i vilken företagsamhet kan komma till uttryck. Lämpligare begrepp vore *yritteliäisyys* [sv. företagsamhet] eller *yritteliäs toiminta* [sv. företagsamt handlande], vilka Hietanen (2012, s. 35) även nämner som synonymer.

I engelskspråkig litteratur motsvaras begreppet företagsamhet ofta av begrepp som *spirit of enterprise* eller *enterprising spirit* (t.ex. Mahieu, 2006) vilket betonar företagsamhetens karaktär av förhållningssätt eller ”anda”. Begreppen *enterprise* och *enterprising* avser i en europeisk kontext finskans *yritteliäisyys* [sv. företagsamhet] och syftar på företagsamt handlande oavsett kontext (Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino, 2008, s. 271). Lepistö (2011, s. 15) anger att engelskans *entrepreneurial* motsvarar finskans *yrittäjämäinen* [sv. företagbarlik], medan *enterprising* motsvarar *yritteliäs* [sv. företagsam]. Även Backström-Widjeskog (2008, s. 30–31) uppfattar *enterprise* och *enterprising* som företagsamhet medan *entrepreneur* uppfattas som företagare. Jones och Iredale (2010, s. 10) konstaterar emellertid att begreppen *enterprise* och *entrepreneurship* ofta används synonymt och parallellt, vilket orsakar en begreppslig förvirring på området.

## 2.2 Företagsamhetsfostran

Företagsamhetsfostran som fenomen beskrivs både i pedagogiskt och företagsekonomiskt grundade diskussioner. Därför är det angeläget att i detta sammanhang diskutera begreppet ur en pedagogisk synvinkel, då fokus i avhandlingen ligger på att vidga förståelsen av företagsamhet i utbildnings-sammanhang. Kyrö, Lehtimäki och Ristimäki (2007, s. 19) nämner hur viktig en begreppslig positionering är i en situation där ett fenomen väckt intresse och varit föremål för diskussion ur så pass många olika synvinklar och utgångspunkter som fallet är med fostran till företagsamhet. En klar och stringent begreppsanvändning förekommer inte ens inom den företagsekonomiska forskningen, som en följd av fenomenets komplexitet och de många och varierande infallsvinklarna (Mahieu, 2006, s. 5, s. 7; Ristimäki, 2004, s. 17, 2007, s. 34). Begreppsanvändningen är både vag, överlappande och ibland motstridig.

Seikkula-Leino (2007, s. 27–28) menar att företagsamhetsfostran som begrepp och dess teori inte etablerats, eftersom företagsamhet som begrepp inte är entydigt. Begreppet har i för stor utsträckning kommit att associeras med företagande samtidigt som de pedagogiska utgångspunkterna åsidosatts. Dahlstedt och Hertzberg (2011, s. 194) instämmer genom att konstatera att målsättningarna beskrivs tydligt, medan de pedagogiska idéerna i bästa fall är vaga. Att forskningen om företagsamhetsfostran har sitt ursprung i de ekonomiska vetenskaperna och först i ett senare skede inkluderat även ett pedagogiskt perspektiv utgör enligt Seikkula-Leino (2007, s. 29) en utmaning, eftersom de pedagogiska utgångspunkterna inte är tillräckligt utforskade. Mahieu (2006) anser att en samsyn i definitionen på företagsamhet saknas även i den pedagogiskt fokuserade litteraturen kring företagsamhet. Därtill har den pedagogiskt inriktade forskningen tenderat att fokusera på högre utbildning, medan diskussion om företagsamhet i den grundläggande utbildningen varit sparsam. Denna uppfattning delas av Seikkula-Leino (2006, s. 9, 22), som konstaterar att forskning om företagsamhetsfostran inom grundläggande utbildning varit sparsam och att fokus i forskningen traditionellt snarare varit på yrkesutbildningar. Detta motiverar en begreppsdiskussion med pedagogiskt fokus ur den grundläggande utbildningens perspektiv då detta kan ses som en förutsättning för utvecklingen av fostran till företagsamhet i en pedagogisk kontext.

Som forskningsområde har företagsamhetsfostran under de senaste decennierna väckt intresse och varit föremål för teoribildning både bland forskare inom beteendevetenskaper genom det pedagogiska perspektivet och bland samhällsvetenskaper genom det företagsekonomiska perspektivet, med tonvikt på det senare perspektivet (Backström-Widjeskog, 2008, s. 38–39; Kyrö, Lehtonen & Ristimäki 2007; Remes, 2004). Därtill har fenomenet varit och är fortfarande föremål för politisk diskussion både på EU-nivå, nordisk nivå och på nationell nivå, vilket bland annat innebär att företagsamhetsfostran återfinns i ett flertal strategidokument och utredningar (se t.ex. Europaparlamentet, 2006; Europaparlamentet, 2008; Europeiska Gemenskapernas Kommission, 2006; Nordiska Ministerrådet, 2011). Näringslivet visar även ett intresse för temat vilket bland annat utmynnat i seminarier och konferenser samt i finansiering av diverse stödfunktioner för företagsamhetsfostran (t.ex. Företagsbyn)<sup>5</sup> och finansiering av projekt med anknytning till företagsamhetsfostran. Diskussionen förs och insatser görs på flertalet olika arenor och ur ett flertal olika perspektiv. Diskussionen har därtill varierande vetenskaplig förankring och synen på företagsamhetsfostran, dess målsättningar och utgångspunkter varierar, beroende på olika aktörers och intressenters bakgrund. På området råder enligt Akola och Heinonen (2007, s. 218) en begreppslig och kontextuell förvirring och splittring som försvårar tillvaratagandet av existerande forskningsresultat och bildandet av en enhetlig förståelse. I övriga Norden används generellt begreppet entreprenörskap i stället för begreppet företagsamhet, och begreppet entreprenöriellt lärande förekommer återkommande. Leffler (2007, s. 84–86) nämner att begreppen entreprenörskap och företagsamhet i en svensk kontext uppfattas både som synonyma och åtskilda och menar vidare att alla försök att definiera entreprenörskap snarast har ökat förvirringen kring begreppet.

---

<sup>5</sup> I finansieringen av Företagsbyns verksamhet deltar ett flertal företag som verkar i det finländska näringslivet.

Begreppet företagsamhetsfostran [fi. *yrittäjyykasvatus*] används flitigt i den finländska diskussionen. Forskare med anknytning till företagsamhetsfostran har en egen förening i Finland, Vetenskapliga Samfundet för Företagsamhetsfostran rf, [fi. *Yrittäjyykasvatuksen tutkimusseura ry*] och för närvarande ordnas årligen flertalet nationella seminarier och konferenser med företagsamhetsfostran som tema. Enligt Leffler (2006, s. 85) är begreppet företagsamhetsfostran emellertid i första hand ett finländskt fenomen. Begreppet förekommer inte i nämnvärd utsträckning i övriga nordiska länder utan ersätts av begrepp som entreprenöriellt lärande, entreprenöriell pedagogik eller företagsamt lärande. Begreppet företagsamhetsfostran kan uppfattas som problematiskt eftersom fostran, framför allt i Sverige, kan uppfattas som en lärarcentrerad aktivitet med behavioristiska konnotationer. Fostran överensstämmer därmed inte med den betoning på eleven och dess aktivitet som är kännetecknande för utvecklingen av elevers företagsamhet. I en finländsk kontext är fostran emellertid ett vedertaget begrepp och den grundläggande utbildningens läroplansgrunder förekommer begreppet återkommande. Den grundläggande utbildningens uppgift definieras som "[...] att både fostra och utbilda" (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 12). Fostran syftar i detta sammanhang till den del av skolans verksamhet som fokuserar på elevernas personliga utveckling, värden, attityder och elevernas socialisering in i samhället. Undervisning i sin tur uppfattas fokusera mer på undervisning av ämneskunskaper. Fostran är i den bemärkelsen synonymt med finskans *kasvatus*, som även har betydelsen uppfostran.

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2004) finner man i dagsläget inte begreppet företagsamhetsfostran överhuvudtaget, utan fenomenet framkommer genom temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Temaområdet syftar på ett övergripande plan till att utveckla elevers aktiva förhållningssätt till livet och aktiva medborgarskap. Uppmuntrandet av egenföretagande ingår som ett element av flera. Företagsamhet förekommer i en eller annan form på styrdokumentsnivå i samtliga nordiska länder, och Sjøvoll (2011, s. 14-15) noterar att tolkningen av och fokus på fenomenet varierar. Den finländska tolkningen ses som den mest omfattande genom att demokrati och samhällsengagemang tydligt inkluderas, medan de övriga nordiska länderna generellt betonar företagande och näringsliv starkare.

Begreppet företagsamhetsfostran är ett dominerande begrepp i den finländska diskussionen, trots att begreppet inte framkommer i de gällande läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen. I publikationen *Riktlinjer för fostran till företagsamhet* beskriver Undervisningsministeriet (2009b) företagsamhetsfostran som ett fenomen som omspannar hela utbildningssystemet i Finland och som kommer till uttryck på olika sätt på olika utbildningsstadier. Företagsamhetsfostran är inte ett fenomen som är begränsat enbart till den grundläggande utbildningen utan berör utbildningssystemet i sin helhet. Enligt ministeriet tar sig företagsamhetsfostran uttryck i den grundläggande utbildningen genom temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Temaområdet är på så sätt en del av det övergripande fenomenet företagsamhetsfostran. Att samma fenomen framkommer med olika benämningar i olika styrdokument kan anses vara problematiskt och bidrar inte till ett förtydligande av det mångfacetterade fenomenet. Undervisningsministeriets beskrivningar av förhållandet mellan Deltagande, demokrati och entreprenörskap och företagsamhetsfostran är heller inte uttömmande och ger läraren svagt stöd för planering och genomförande av



undervisning. I en sverigesvensk kontext ser Leffler (2006) företagsamhetsfostran som en eller eventuellt flera diskurser med varierande koppling till pedagogik eller grundläggande utbildning. Mot bakgrund av ovanstående kan man även ur ett finländskt perspektiv ställa sig frågan om sambanden mellan diskursen om företagsamhetsfostran och den grundläggande utbildningens styrdokument är tydliga.

Fenomenet företagsamhetsfostran förekommer även internationellt, vilket gör den engelskspråkiga vokabulären relevant. Enligt Kyrö, Mylläri och Seikkula-Leino (2008) kan begreppet *entrepreneurial education* användas synonymt med finskans *yrittäjyykskasvatus* [sv. företagsamhetsfostran], men även för *yrittäjyykskoulutus* [sv. företagartutbildning]. *Entrepreneurial education* förefaller därmed ha en stark betoning på företagande och Kyrö, Mylläri och Seikkula-Leino (2008, s. 271) konstaterar att begreppet *entrepreneurial* i en europeisk kontext avser företagsamt handlande i en näringslivskontext. *Entrepreneurial education* är därmed inte synonym för företagsamhetsfostran i en grundskolekontext. I en nordamerikansk kontext avser begreppet *entrepreneurship education* generellt *yrittäjyykskoulutus* [sv. företagartutbildning] (Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino, 2008, s. 271). Såväl Jones och Iredale (2010, s. 10–11) som Rytölä, Kesler och Karhuvirta (2011, s. 129) konstaterar att *entrepreneurship education* är förknippat med en näringslivsorienterad förståelse av företagsamhetsfostran, med fokus på företagande. Således är *entrepreneurship education* inte heller en gångbar synonym för företagsamhetsfostran i grundläggande utbildningen.

Begreppet *enterprise education* däremot avser utvecklingen av företagsamhet och därtill relaterade färdigheter och attityder i en mer generell bemärkelse (Jones & Iredale, 2010, s. 10–11; Hietanen, 2012, s. 42–43; Rytölä, Kesler & Karhuvirta, 2011, s. 129). Jones och Iredale (2010, s. 10–11) konstaterar att skillnaden mellan *entrepreneurship education* och *enterprise education* ligger i att det förra fokuserar på att starta, utveckla och driva ett företag, medan det senare fokuserar på utvecklingen av personliga egenskaper, färdigheter och förmågor som kan användas i varierande kontexter under hela livet. Jones och Iredale (2010, s. 11–12) konstaterar att *enterprise education* fokuserar på pedagogiska aspekter, pedagogisk förnyelse och är ämnesöverskridande till sin karaktär. *Entrepreneurship education* kan däremot mycket väl vila på traditionell lärarcentrerad undervisning och förekommer generellt som separata kurser eller moduler. Det är således klart att *enterprise education* närmast motsvarar begreppet företagsamhetsfostran i en grundskolekontext. Eftersom både begreppen *enterprise* och *enterprising* motsvarar svenskans företagsam och företagsamhet samt finskans *yritteliäisyys* [sv. företagsamhet] (Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino, 2008, s. 271; Lepistö, 2011, s. 15), kan även *enterprising education* uppfattas motsvara begreppet företagsamhetsfostran i en grundskolekontext.

Företagsamhetsfostran definieras av Undervisningsministeriet (2009b, s. 11) på följande sätt:

Med fostran till företagsamhet avses i regel det arbete som utförs på bred front inom undervisningsförvaltningen i syfte att stärka företagsamheten. Fostran till företagsamhet utförs och stöds också av flera arbetslivsaktörer och organisationer. Målet med de praktiska åtgärderna är att stärka de positiva attityderna, utveckla kunskaperna och färdigheterna i anslutning till entreprenörskap, åstadkomma ny företagsamhet, utveckla kompetensen hos företagarna och företagens personal samt att främja ett företagsamt

handlingssätt på arbetsplatserna och all övrig verksamhet. Fostran till företagsamhet utgår från livslångt lärande och ett nätverksbaserat verksamhetssätt.

Undervisningsministeriet (2009b, s. 11) definierar *företagsamhet* som individens förmåga att omsätta idéer i verksamhet, vilket förutsätter såväl kreativitet och innovationsförmåga, som en förmåga att hantera risk och förmågan att planera och leda verksamhet. Enligt ministeriet kommer företagsamhet till uttryck i såväl det vardagliga livet, som i arbete, studier och fritid samt annan samhällsverksamhet. Ministeriet konstaterar att företagsamhet behövs i företagsverksamhet, men även hos personer i anställningsförhållande. När ministeriet ovan definierar fostran till företagsamhet vore det rimligt att förutsätta att ministeriet med avseende på företagsamhet utgår från sin egen definition. Företagsamhet skulle därmed ses som en förmåga att omsätta idéer i verksamhet som inte är begränsad till företagande och näringsliv.

Definitionen av företagsamhetsfostran kan emellertid uppfattas betona företagande, näringsliv och arbetsliv i stor utsträckning, vilket gör den motsägelsefull då den inte upplevs som stringent i förhållande till definitionen av företagsamhet. Därtill är det förbryllande att företagsamhetsfostran enligt definitionen är en angelägenhet för i första hand undervisningsförvaltning. Målen uppges vara att utveckla kunskaper, attityder och färdigheter i anslutning till entreprenörskap, att företagsamhetsfostran ska "åstadkomma ny företagsamhet" samt "utveckla kompetensen hos företagens personal" (Undervisningsministeriet, 2009b, s. 11). Att Undervisningsministeriet (2009b) i den svenskspråkiga texten använder begreppen entreprenörskap och företagsamhet parallellt, medan den finskspråkiga originaltexten konsekvent använder begreppet *yrittäjyys* (Undervisningsministeriet 2009a) kan ytterligare anses bidra till en otydlighet i vad som avses. Detta kan ses som ett exempel på den otydlighet i begreppsanvändning som enligt Mahieu (2006, s. 9–11) präglar styr- och policydokument på området. Definitionen betonar företagande och kan därigenom uppfattas som oändamålsenlig ur den grundläggande utbildningens perspektiv, samtidigt som definitionen visar att de utbildningspolitiska motiven för företagsamhetsfostran i första hand står att finna i arbetsliv och näringsliv.

Undervisningsministeriet (2009b, s. 11) betonar i sin definition av företagsamhetsfostran företagande och de nationella målsättningarna med företagsamhetsfostran är starkt knutna till näringslivet. Samtidigt konstateras att företagsamhetsfostran inom grundläggande utbildningen framkommer i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap, där målsättningarna fokuserar övervägande på utvecklingen av elevers företagsamhet och aktiva förhållningssätt till livet och samhället. Företagande har en underordnad betydelse i temaområdet. I *Riktlinjer för fostran till företagsamhet* (Undervisningsministeriet, 2009b) nämns även att:

Inom den grundläggande utbildningen ligger tyngdpunkten på att underblåsa elevernas attityder, utveckla entreprenörmässiga egenskaper och handlingssätt samt skapa insikt om företagsamhetens betydelse för samhällets funktion.

Fokus för företagsamhetsfostran i årskurserna 1–9 förefaller sammantaget vara i första hand på målsättningar relaterade till utvecklingen av företagsamhet som personlig egenskap och på att utveckla en förståelse för samhället i bred bemärkelse, snarare än på ett direkt uppmuntrande av egenföretagande. Företagsamhetsfostrans målsättningar i den grundläggande utbildningen är därmed förhållandevis brett fokuserade på att utveckla ett aktivt och företagsamt förhållningssätt till livet och



samhället hos eleverna och betonar samtidigt att företagsamhet ses som en förutsättning för företagande.

Tolkningen av företagsamhetsfostran som utvecklingen av ett företagsamt förhållningssätt i en bred bemärkelse stöds av Luukkainen (1998, s. 15, 16) som konstaterar att målet med företagsamhetsfostran är att stödja tillväxten och utvecklingen av företagsamma personligheter. Eleverna ska, när de når arbetsför ålder, ha beredskap att ta kontroll över sitt liv och våga söka och finna vägar att sörja för sitt och sina närmastes välmående. Företagsamhet beskrivs som en övergripande beredskap att bemästra sitt eget liv, som även har återverkningar på företagande och näringsliv. Företagsamhet ses som en förutsättning för ett gott liv och inte enbart för ett gott arbetsliv. Även Seikkula-Leino (2007, s. 26) förespråkar en bred tolkning genom att mena att företagsamhetsfostran i grund och botten är en form av medborgarfostran, som syftar till att utveckla ett företagsamt förhållningssätt. En beskrivning av företagsamhetsfostran som utvecklandet av en generellt aktiv och företagsam livshållning kan emellertid medföra att begreppet uppfattas som otydligt. En sådan tolkning av temat aktualiserar en diskussion om vad som skiljer företagsamhetsfostran från fostran inom grundläggande utbildning över lag. Leskinen (1999, s. 93–94) frågar sig på vilket sätt en bred tolkning av företagsamhetsfostran skiljer sig från skolans grundläggande målsättningar och var det nya eller unika i företagsamhetsfostran ligger. Företagsamhetsfostran kan ses som endast ett nytt begrepp på bekanta fenomen. Temat riskerar uppfattas enbart som en modetrend då många av dess målsättningar ingalunda är nya målsättningar i skolan. Luukkainen och Wuorinen (2002, s. 16) noterar att en ofta förekommande fråga är varför dessa för skolan från förut bekanta målsättningar plötsligt ska kallas för företagsamhetsfostran.

Såsom jag konstaterade i avhandlingens inledning betonade redan Cygnaeus i *Förslag rörande Folkskoleväsendet i Finland*, år 1861 företagsamhet (Cygnaeus, 1861, s. 4, 7). Även pedagogen Otto Salomon (1893), samtida med Cygnaeus, betonar utvecklandet av "arbetsamhet" driven av en inre drivkraft i motsats till yttre tvång och förespråkar slöjdundervisning som ett utmärkt medel för detta. Salomon (1893, s. 57), liksom Cygnaeus (1861) betonar skolans fostrande och personlighetsutvecklande funktion och varnar för ensidig fokusering på förmedling av kunskap. Fostrandet av elever till företagsamma samhällsmedborgare var alltså en central målsättning för den allmänbildande skolan redan vid folkskolans införande och kan därför varken uppfattas, eller marknadsföras, som en ny målsättning.

I de allmänna värdegrunderna i den i skrivande stund gällande läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004) återfinns även många målsättningar som sammanfaller med målsättningarna för företagsamhetsfostran. I den allmänna värdegrunden nämns bland annat fostran till demokrati, samt att undervisningen ska:

[...] stödja elevens delaktighet i det finländska samhället och i en värld som blir allt mer global" (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 12).

Vidare anges att grundskolans uppgift bland annat är följande:

Eleven ska få beredskap för fortsatta studier och för att som aktiv medborgare kunna utveckla det demokratiska samhället (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 12).

Beträffande lärmiljön konstateras följande:

Målet är att stödja elevens inlärningsmotivation och nyfikenhet och främja hans eller hennes aktivitet, självstyrning och kreativitet genom att bjuda på intressanta utmaningar och problem. Lärmiljön ska ge eleven verktyg att ställa upp egna mål och bedöma sin egen verksamhet. Eleven kan ges möjlighet att delta i uppbyggandet och utvecklingen av sin egen pedagogiska miljö. (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 16)

I temaområdet deltagande, demokrati och entreprenörskap återfinns målsättningar som:

[...] att hjälpa eleven att se samhället ur olika aktörers synvinkel, att utveckla de färdigheter som eleven behöver för att delta i samhällsverksamhet och att skapa en grund för entreprenörmässiga handlingsätt. Skolans lärmiljö och verksamhetsformer ska stödja elevens utveckling till en självständig, företagsam, målmedveten, samarbetskunnig och aktiv medborgare och stödja eleven i att bilda sig en realistisk bild av sina möjligheter att påverka. (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 38)

Näringsliv eller företagande nämns enbart förbigående i temaområdets målbeskrivningar i styrdokumentet, exempelvis i följande formuleringar:

[...] lära sig att förstå skolgemenskapens, den offentliga sektorns, näringslivets och olika organisationers betydelse, verksamhetsformer och behov och att se detta ur ett samhällsnyttigt perspektiv. (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 38)

och:

[...] lära sig om arbetsliv och företagsverksamhet och inse deras betydelse för individen och samhället.” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 38)

I övrigt förefaller temaområdet fokusera på en generell utveckling av en aktiv och samhällstillvänd livsinställning.

Utifrån citaten ovan kan konstateras att målsättningar som syftar till aktivt medborgarskap och en företagsam inställning återfinns på ett flertal ställen i styrdokumentet och att målsättningarna även har en lång historia i den allmänbildande skolan. Dessa målsättningar är således inte specifika för företagsamhetsfostran utan överlappar vad som kunde uppfattas som generella mål för fostran i skolan.

Det kan vara fruktbart att ifrågasätta företagsamhetsfostrans anspråk på skolans generella målsättningar för personlig utveckling och ifrågasätta vad som skiljer skolans generella fostran och företagsamhetsfostran åt. Fenomenet företagsamhetsfostran förefaller präglas av en svårighet att positionera sig mellan det som kan ses som dess bägge poler, å ena sidan utvecklingen av generellt företagsamma medborgare, å andra sidan uppmuntrande av egenföretagande. Fenomenets utbildningspolitiska ursprung och bakomliggande motiv hittas i utvecklingen inom näringsliv och arbetsliv. Samtidigt förknippas fenomenet i den grundläggande utbildningen i första hand med elevers personliga utveckling i generell bemärkelse. Beroende på perspektiv och kontext betonas någotdera perspektivet, och fenomenets identitet som helhet förblir diffus. I en bred tolkning av fenomenet beskrivs företagsamhetsfostrans målsättningar som omfattande och kunde närmast liknas vid någon form av livskompetens eller medborgarfärdighet och sålunda till stora delar sammanfalla med målen för fostran rent generellt. Leskinen (1999, s. 91–93) noterar att företagsamhet ofta beskrivs i generella termer av exempelvis aktiv livskontroll eller som en medborgarfärdighet [fi. *kansalaistaito*] (se även Seikkula-Leino, 2007, s.

26) och likställs med ”bra lärande” i generell bemärkelse. Detta är emellertid problematiskt, eftersom det väcker frågor om vad som i så fall är unikt med företagsamhetsfostran och på vilket sätt det skiljer sig från skolans övriga fostran. Berglund och Holmgren (2013, s. 20) menar att en konsekvens av att omfatta generella målsättningar för personlig utveckling i fenomenet är att företagsamhetsfostran riskerar bli ett tomt koncept som samtidigt omfattar ”allt och inget”. Leskinen (1999, s. 93) anser även att det försvårar en diskussion om förhållandet mellan lärande och företagsamhet eftersom fenomenen kan tyckas sammanfalla. Då målsättningen att utveckla en generellt aktiv livshållning har en lång tradition i skolan och ses som ett centralt mål för fostran är det även naturligt att de aspekter av företagsamhetsfostran som kan väcka uppmärksamhet är de som uppfattas som nya, i detta fall uppmuntrandet av egenföretagande.

Att allmänna pedagogiska mål lyfts fram som specifika för företagsamhetsfostran kan sålunda dels uppfattas provocerande, dels leda till att företagsamhetsfostrans identitet och egenart förblir otydlig. Otydligheten består i att företagsamhetsfostrans målsättningar och skolans övergripande målsättningar sammanfaller till stora delar. Företagsamhetsfostran kan upplevas göra anspråk på en för stor del av grundläggande utbildningens generella mål för fostran och utbildning och kan även tänkas mista något av sin trovärdighet som en följd av detta. Leffler (2006) har noterat samma fenomen i en svensk kontext, där skolans generella målsättningar lyfts fram som specifika för företagsamhet. Dessa målsättningar har därtill använts som argument för att skolan borde utvecklas i en mer företagsam riktning.

De varierande tolkningarna av begreppet företagsamhetsfostran och bredden i de målsättningar som förknippas med fenomenet kan förstås mot bakgrunden av Kyrös, Lehtons och Ristimäkis (2007, s. 22–27) beskrivning av företagsamhetsfostrans utveckling. Den finländska diskursen kring företagsamhetsfostran kan sedan slutet av 1980-talet delas in i fyra faser. I fas 1, från slutet på 1980-talet till början på 1990-talet, fokuserade diskussionen på huruvida företagsamhet är något medfött eller ett resultat av uppväxten. Diskussionerna om undervisningsinnehåll fokuserade exempelvis på uppgörandet av affärsplaner. I fas två, från slutet av 1990-talet till början av 2000-talet, skedde en gradvis utveckling mot att inkludera forskning om vad växandet till företagsamhet och vad företagsamhetsfostran innebär i diskursen. I fas tre, ungefär från år 2005, utvecklades diskussionen till att även inkludera frågor om hur företagsamhet kan undervisas. I nästa steg i utvecklingen, fas fyra, förväntar sig Kyrö, Lehtonen och Ristimäki (2007) en bredare diskussion om den företagsamma läraren och om läromiljöer som uppmuntrar till företagsamhet.

Ovanstående beskriver den progression från en ekonomiskt inriktad diskussion till en diskussion med tydligare pedagogiskt fokus, som Seikkula-Leino (2007, s. 29) menar präglar forskningsfältet. Diskussionen har utvecklats från att fokusera på att legitimera företagsamhetsfostran till diskussion om den företagsamma pedagogiken (Peltonen, 2007, s. 216–217, Piiksi, 2007, s. 306). Tyngdpunkten har forskjutits från undervisningsinnehåll till läroprocesser och undervisningsprocesser. Fokus för diskussionen i dess senaste skeden är de pedagogiska aspekterna, och det föreligger ett kunskapsbehov i diskussionen beträffande företagsamhetsfostrans pedagogiska grund (Kyrö, 2008; Kyrö, Lehtomäki & Ristimäki, 2007, s. 21; Peltonen, 2007; Ruskovaara, 2007). Även på en nordisk nivå har en progression från ett näringslivsperspektiv till ett lärandeperspektiv kunnat noteras (Sjøvoll, 2011, s. 20), och behovet av en tydligare pedagogisk teoriförankring lyfts fram (Lund & Jensen,

2011, s. 84). Beträffande frågan om huruvida företagsamhet kan läras menar Mahieu (2006, s. 8) att det råder en samsyn om *att* företagsamhet kan utvecklas genom lärande, men att uppfattningarna om *hur* detta sker går i sär. Berglund och Holmgren (2013, s. 19) konstaterar å sin sida att uppfattningen att företagsamhet kan utvecklas genom lärande inte delas av alla, även om den i diskursen om företagsamhet och företagsamhetsfostran tas för givet. Diskussionen om huruvida företagsamhet är biologiskt eller sociologiskt betingat, dvs. om vi föds företagsamma eller om vi lär oss bli företagsamma genom de sociala kontexter vi verkar i, fortgår (Berglund & Holmgren, 2013; Pihkala & Ruskovaara, 2011, s. 45-46). Skolans styrdokument tar emellertid tydligt ställning i denna fråga. Att ställa upp utvecklandet av elevers företagsamhet som en målsättning innebär att egenskapen ses som utvecklingsbar genom lärande.

Kyrös, Lehtonens och Ristimäkis (2007) beskrivning av företagsamhetsfostrans faser beskriver en process med utgångspunkten i de ekonomiska vetenskaperna, med en gradvis förskjutning mot pedagogik. Då expansionen av företagsamhetsfostrans diskurs skett med utgångspunkt i ekonomi och näringsliv, med riktning mot pedagogiken, är det naturligt att allmänna målsättningar för fostran ur diskursens perspektiv har kunnat uppfattas som specifika för företagsamhetsfostran. Således har för fenomenet icke-specifika egenskaper kommit att uppfattas som specifika. Företagsamhet, kreativitet, problemlösningsförmåga etc. ses i detta sammanhang i första hand som egenskaper för företagare, eller som egenskaper som behövs i arbetslivet. Ur ett pedagogiskt perspektiv är företagande däremot endast en av alla de arenor där ovan nämnda egenskaper kan komma till uttryck, och företagsamhet som egenskap är därför inte på något sätt begränsad till företagande, näringsliv eller arbetsliv. Att uppfatta företagsamhet som en aspekt av företagande kan med andra ord te sig naturligt om utgångsperspektivet finns i näringslivet eller de ekonomiska vetenskaperna, där företagandet utgör normen. Ur ett pedagogiskt perspektiv är företagande däremot snarare en aspekt av företagsamhet genom att endast utgöra en av företagsamhetens många uttrycksformer. Huruvida företagsamhet ses som en aspekt av företagande eller vice versa är således beroende av betraktarens perspektiv. En skillnad i perspektiven ligger i huruvida utvecklandet av företagsamhet per automatik ses som kopplat till och motiverat av uppmuntrandet av företagande, eller om utvecklingen av företagsamhet ses som ett värde i sig. Skillnaden återfinns i huruvida den bakomliggande ambitionen är uppmuntrande av företagsamhet, eller uppmuntrandet av företagsamhet som ett led i uppmuntrandet av företagande.

Problematiken kan belysas med Kyrös, Mylläris och Seikkula-Leinos (2008, s. 271) diskussion om de engelskspråkiga begreppen med anknytning till företagsamhetsfostran. Trots att *enterprise education* eller *enterprising education* ovan konstaterades motsvara begreppet företagsamhetsfostran i en bred tolkning föreslår Kyrö, Mylläri och Seikkula-Leino (2008, s. 271) *entrepreneurship education* som det övergripande begrepp som motsvarar finskans *yritysjyyskasvatus*. Företagsamhetsfostran definieras således med fokus på företagande. Som underbegrepp till detta föreslås *enterprising* och *enterprise*, för att avse utvecklingen av företagsamhet oavsett kontext. *Entrepreneurial* föreslås som ett för en näringslivskontext specifikt underbegrepp. Begreppsdiskussionen ovan innebär att uppmuntrande av egenföretagande [eng. *entrepreneurship education*] ses som ett överordnat begrepp, medan utvecklingen av företagsamhet [eng. *enterprise education*] ses som underordnat begrepp. Att utveckla den personliga egenskapen företagsamhet ses av Kyrö, Mylläri och Seikkula-Leino (2008) med andra ord endast som en aspekt av att

uppmuntra egenföretagande. Detta kan ses som ett exempel på den ovan beskrivna problematiken med att fenomenet definieras och förstås ur olika perspektiv.

Ur den grundläggande utbildningens perspektiv är det motsägelsefullt att definiera *entrepreneurship education* som överordnat begrepp och *enterprise education* och *enterprising education* som underordnade. Om företagande uppfattas som endast en av de många uttrycksformerna för den personliga egenskapen företagsamhet bör förhållandet vara det omvända. *Enterprise education* eller *enterprising education*, som syftar till att utveckla elevers företagsamhet ur ett generellt perspektiv, utgör övergripande begrepp. *Entrepreneurship education* och *entrepreneurial education* har bågse smalare fokus på företagande och näringsliv och uppfattas därmed som underbegrepp. Om företagande ses som endast en av många arenor där den personliga egenskapen företagsamhet kan komma till uttryck vore det naturliga att fostran till företagsamhet [eng. *enterprise education*] uppfattas som övergripande medan fostran till företagande [eng. *entrepreneurship education*] uppfattas som underordnat.

Kyrös, Mylläris och Seikkula-Leinos (2008) resonemang kan ses som ett exempel på hur en begreppsdefinition med utgångspunkt i näringslivet upplevs som bakvänd ur ett pedagogiskt grundskoleperspektiv. Samtidigt bör det påpekas att de utbildningspolitiska motiven bakom företagsamhetsfostran utan tvekan ligger i näringslivets och arbetslivets utveckling och i ett behov av att skapa fler egenföretagare. Ur ett politiskt perspektiv förefaller uppmuntrande av egenföretagande vara den primära målsättningen. Det föreligger således en perspektivförvirring genom att företagsamhet å ena sidan beskrivs som en livskompetens eller som en medborgarfärdighet, samtidigt som utvecklandet av denna medborgarfärdighet uppfattas som underordnat målsättningen att skapa fler egenföretagare. Att beskriva företagsamhet som medborgarfärdighet ger det karaktären av en övergripande målsättning för utbildningssystemet och överensstämmer med en uppfattning att företagsamhet är en förutsättning för företagande. Företagande är då endast ett sätt på vilket denna medborgarfärdighet kommer till uttryck. Då blir det motsägelsefullt att, som exempelvis Kyrö, Mylläri och Seikkula-Leino (2008, s. 271), definiera utvecklingen av denna medborgarfärdighet utifrån företagande.

Att beskriva företagsamhet exempelvis som en medborgarfärdighet eller förknippa företagsamhetsfostran med generella målsättningar för den grundläggande utbildningen kan emellertid förstås även ur ett annat perspektiv. Leffler (2006) påpekar att det kan vara en medveten retorisk strategi för näringslivet att sträva efter att legitimera sina krav på den grundläggande utbildningen genom att anamma vissa av de generella målsättningarna i läroplanen. I en rapport om utveckling av företagande bland ungdomar skriver OECD (2001, s. 94) till och med följande: "Inf 'dressing it in enterprise clothing' helps to sell it and gain political support, so much the better". Att förklä en ambition att utveckla företagande i företagsamhetens skepnad kan med andra ord också vara en medveten retorisk strategi.

Leffler (2006, s. 225) noterar, i en svensk kontext, att en stor del av den kritik som riktats mot skolan och dess påstådda oförmåga att förändras och tillgodose dagens behov på utbildning kommit från en näringslivsanknuten diskurs om entreprenörskap. Denna diskurs har enligt Leffler (2006) inte enbart haft som mål att kritisera skolan, utan även att överta den officiella skoldiskursen och framstå som



lösningen som ska hjälpa skolan ur sina svårigheter. Diskursen om den entreprenöriella skolan har genom att överta begrepp ur den generella skoldiskursen och sätta in dem i ett nytt sammanhang gjort anspråk på att företräda den ideala skolan. Den "traditionella skolan" har beskrivits som bakåtsträvande och förändringsobenägen. I diskursen presenteras den entreprenöriella skolan och den traditionella skolan enligt Leffler (2006, s. 115) som ett motsatspar med hjälp av dikotomier. Dessa motsatsbeskrivningar gäller även lärarrollen genom en indelning i den entreprenörielle läraren kontra den traditionelle läraren. Som retoriska grepp för den svenska diskursen om entreprenöriellt lärande lyfts, förutom dikotomiseringar, även omdefiniering av det självklara och poängterandet av det nödvändiga fram (Leffler, 2006, s. 114–118). Omdefiniering av det självklara innebär att självklara målsättningar för skolans fostran omdefinieras som specifika för entreprenöriellt lärande, i likhet med resonemangen ovan. Poängterandet av det entreprenöriella lärandets nödvändighet i tiden går ut på att argumentera för att vad dagens samhälle kräver av skolan uttryckligen är ett entreprenöriellt lärande, vilket skulle lösa skolans påstådda problem.

Att beskriva företagsamhetsfostran som en form av medborgarfostran (t.ex. Seikkula-Leino, 2007, s. 27) kan även förstås som ett sätt att ge ekonomiska och näringslivsanknutna argument en större utbildningspolitisk vikt än de haft tidigare. Att vara företagsam och att vara entreprenör ses som en förutsättning för samhällets välstånd, och genom att benämna företagsamhetsfostran som medborgarfostran antyds att alla medborgare borde ha företagsamhet och entreprenörskap som ideal. Att definiera företagsamhetsfostran som medborgarfostran innebär således inte att likställa företagsamhetsfostran med en traditionell tolkning av begreppet, utan snarare att omdefiniera medborgarfostran till att även omfatta näringsliv och företagande. Entreprenöriella ideal lyfts på så sätt fram som jämbördiga med tidigare utbildningspolitiska ideal för en god medborgare, en trend som Dahlstedt och Hertzberg (2011) analyserat i en svensk kontext. Enligt analysen har ekonomiska argument fått en allt större tyngd i den utbildningspolitiska diskussionen genom att övergå från att se utbildning som en individuell rättighet som borgar för social jämlikhet och rättvisa, till att se utbildning som en investering i humankapital som på sikt ger en avkastning och en konkurrensfördel på den globala marknaden. De utbildningspolitiska idealen formas ur ett ekonomiskt perspektiv. Detta innebär att definitionen av företagsamhetsfostran som en form av medborgarfostran även bör förstås i första hand utifrån dess utbildningspolitiska värde ur ett näringslivsperspektiv. Utbildningen görs ansvarig även för den ekonomiska utvecklingen i samhället genom att företagsamhet och entreprenörskap betonas och utbildningspolitik och näringslivspolitik sammansmälter. Även om den allmänbildande skolan i Finland har haft företagsamhet som ett ideal redan vid folkskolans införande, är det rimligt att anta att innebörden i begreppet företagsamhet och de utbildningspolitiska utgångspunkterna utvecklats och förändrats. Resonemanget ovan medför att det ur ett utbildningspolitiskt perspektiv kan vara logiskt att se utvecklingen av företagsamhet som en del av en övergripande politisk ambition att stärka egenföretagandet i samhället.

Då det företagsekonomiska perspektivet kommit att dominera diskussionen (Ristimäki, 2001, s. 53; Seikkula-Leino, 2007) har hela temat ofta upplevts som främmande för skolans dagliga verksamhet. Detta kan ha sitt ursprung i att en skola som vilar på en humanistisk värdegrund motvilligt accepterar teman eller ämnesinnehåll som upplevs vara sprungna ur en nyliberalistisk värdegrund

(Backström-Widjeskog, 2008, s. 66–72, Berglund & Holmgren, 2013, s. 21). Sett ur detta perspektiv kan det till och med upplevas som en sund reaktion om skolan förhållit sig avvaktande till en anpassning till en värdegrund som inte ses som förenlig med skolans. Detta kan tolkas som att skolas värdegrund och den utbildningspolitiska värdegrunden inte är samstämmiga. Företagsamhet är ett begrepp som uppfattas som främmande för utbildningssystemet och som det varit svårt att ge ett pedagogiskt meningsfyllt innehåll, varför begreppet ofta ledsagas av kreativitet och innovation som förtydligande hjälpbegrepp (Sjøvoll, 2011, s. 15). Enligt Svedberg (2011, s. 254) har en snäv tolkning av begreppet i en svensk kontext lett till att temat kan upplevas som kontroversiellt, medan en bred tolkning mött ett allt större intresse, även om lärarna i praktiken lämnats ensamma gällande tolkningen och förverkligandet av företagsamhet som ett perspektiv på undervisningen.

Oklarheten kring hur företagsamhetsfostran ska uppfattas är förknippat med att fenomenet till sin karaktär är föremål för intresse ur ett flertal perspektiv och överskrider gränserna för vetenskapsområden. Fenomenet diskuteras såväl ur pedagogiskt som ekonomiskt perspektiv. En möjlighet att förtydliga fenomenets karaktär är att begränsa den mångfald av målsättningar som förknippas med företagsamhetsfostran. Detta kunde åstadkommas genom att tydligt göra gällande att det specifika för företagsamhetsfostran i första hand vore uppmuntrandet av egenföretagande. Denna tolkning skulle begränsa omfattningen av företagsamhetsfostran genom att avgränsa den till sådana verksamheter i skolan som direkt syftar till att påverka elevers kunskaper, färdigheter och attityder som är knutna till företagande och näringsliv. Att utveckla ett företagsamt förhållningssätt till livet skulle kvarstå som ett generellt mål för fostran, men inte ses som specifikt för enbart företagsamhetsfostran. En sådan definition skulle tydligt avgränsa företagsamhetsfostrans egenart i relation till den generella fostrans målsättningar och därigenom förtydliga företagsamhetsfostrans identitet. Samtidigt betyder detta att generell fostran och företagsamhetsfostran inte är i konflikt med varandra, utan att det ena förutsätter det andra, eftersom företagsamhet är en förutsättning för företagande.

Eventuellt kan den ovan skisserade utvecklingen skönjas i utkastet till Grunder för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2014). I utkastet förekommer sju centrala kompetensområden för "mångsidig kompetens" som den grundläggande utbildningen ska utveckla. Bland dessa centrala kompetensområden nämns "Arbetslivskompetens och entreprenörskap" och "Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid". Detta kan tolkas som att innehållet i de i skrivande stund gällande läroplansgrundernas temaområde Deltagande demokrati och entreprenörskap (Utbildningsstyrelsen, 2004) fördelats på två kompetensområden, där arbetsliv och företagande lyfts fram och betonas starkare genom ett eget kompetensområde. Utkastet ger emellertid inga ledtrådar till hur fenomenet företagsamhetsfostran är relaterat till dessa kompetensområden. Att arbetsliv och företagande betonas bland kompetensområdena kan inte ses som ett odiskutabelt tecken på att fenomenet företagsamhetsfostran samtidigt håller på att omdefinieras. Denna utveckling väcker emellertid frågor om den framtida utvecklingen av fenomenet företagsamhetsfostran. I den ovan skisserade utvecklingen knyts eventuellt företagsamhetsfostran på nytt tydligare till företagande och näringsliv medan utvecklingen av ett företagsamt förhållningssätt kvarstår som en övergripande målsättning för den grundläggande utbildningen. Samtidigt som detta skulle förtydliga fenomenets karaktär är det föga realistiskt att förvänta sig att en begränsning av företagsamhetsfostrans målsättningar i styrdokument skulle leda

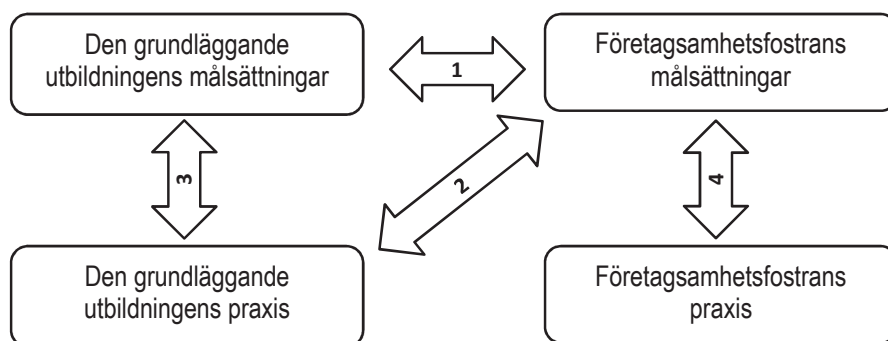


till att samtliga fenomenets intressenter omformar sin syn på fenomenet företagsamhetsfostran. Det troliga är att fenomenets dubbla karaktär kommer att kvarstå och att fenomenets omfattning och fokus kommer att variera beroende på ur vilket perspektiv fenomenet betraktas. Ovan skisserade omdefinition av begreppet kunde även komma att ytterligare öka begreppsförvirringen på området.

### *Perspektiv på problematiken*

En bred tolkning av företagsamhetsfostran konstaterades omfatta även målsättningar som är traditionella och generella målsättningar för grundläggande utbildningen. Samtidigt riktas kritik mot skolan för att inte i tillräcklig grad uppnå dessa målsättningar. Även om såväl företagsamhetsfostrans anspråk på målsättningar som begreppet som sådant kan problematiseras, kvarstår kritiken som diskursen om företagsamhetsfostran framfört. Även om utvecklandet av företagsamhet eller med fenomenet förknippade egenskaper på ett eller annat sätt funnits som målsättningar för den grundläggande utbildningen under lång tid kan skolan kritiseras för att inte uppnått dessa i verksamheten (se t.ex. Gullberg 2012). Problematiken kring utbildningens påstådda oförmåga att i tillräcklig grad uppmuntra en företagsam livshållning kvarstår således oavsett hur företagsamhetsfostran definieras och förtjänar en mer ingående diskussion.

Värt att notera i sammanhanget är att diskussionen i princip berör två olika perspektiv. Att utveckla företagsamhet eller en proaktiv livshållning har varit målsättningar för den grundläggande utbildningen i långa tider, samtidigt som dessa målsättningar i den praktiska verksamheten nödvändigtvis inte alltid uppnåtts (t.ex. Gullberg, 2012). Vi kan därmed finna en skillnad mellan skolans ideal och dess praxis (Johannison & Madsén, 1997, s. 133–141). I sammanhanget är det naturligtvis problematiskt att tala om företagsamhetsfostran och den grundläggande utbildningen som om dessa vore tydligt avgränsade och åtskilda fenomen, när diskussionen ovan visat att de snarare är inflätade i varandra. Företagsamhetsfostran är genom styrdokument, men även genom verksamheten i grundläggande utbildningen, en del av utbildningen och inte ett separat fenomen. Samtidigt kvarstår en situation där förespråkare av företagsamhetsfostran riktat kritik mot utbildningen för att inte i tillräcklig utsträckning leva upp till företagsamhetsfostrans målsättningar, vilket skapat en bild av en motsättning mellan företagsamhetsfostran och utbildning, exempelvis genom de dikotomier som Leffler (2006, s. 114–118) eller Seikkula-Leino (2007, s. 34–35) lyft fram. Problematiken kan tydliggöras av modellen nedan.



Figur 1: Nivåer i diskussionen om företagsamhetsfostrans målsättningar

I en jämförelse mellan den grundläggande utbildningens och företagsamhetsfostrans målsättningar (pil 1) kan det konstateras att företagsamhetsfostran utgör en del av den grundläggande utbildningens målsättningar. Samtidigt kan gränsen mellan vad som uppfattas som för företagsamhetsfostran specifika målsättningar och vad som uppfattas som skolans generella målsättningar problematiseras. Gränsdragningen har även varierat över tid och beroende på vem som definierat fenomenet. Att företrädare för företagsamhetsfostran kritiserar den grundläggande utbildningen för att inte nå företagsamhetsfostrans målsättningar innebär således de facto att kritisera utbildningen för att inte nå sina egna målsättningar. Kritiken kan därför inte primärt riktas mot skolans målsättningar, utan snarare mot hur skolan lever upp till dessa målsättningar. Det är sålunda fullt möjligt för företrädare för företagsamhetsfostran att kritisera den grundläggande utbildningens praxis (pil 2) för att inte i tillräcklig grad utveckla exempelvis ett företagsamt förhållningssätt till livet. Detta innebär emellertid att skolan egentligen kritiserar för att inte nå sina egna målsättningar (pil 3). Kritiken gäller därför i första hand en diskrepans mellan skolans målsättningar och praxis. Johannison och Madsén (1997, s. 12) kommenterar detta i en svensk kontext genom att konstatera att "[...] hela utbildningssystemet – från grundskola till högskola – som ideal faktiskt redan har verksamhet och verksamhetsformer, som på nästan alla punkter sammanfaller med /.../ entreprenöriell skolning" (Johannison & Madsén, 1997, s. 12). De hävdar även att det föreligger ett stort gap mellan utbildningens ideal och dess praxis (Johannison & Madsén, 1997, s. 133–141). Ytterligare en dimension i problematiken är den eventuella diskrepans mellan företagsamhetsfostrans ideal och dess praxis (pil 4) som kan förekomma. Exempelvis Peltonen (2007, s. 216) noterar att de undervisningsmetoder som tillämpats i verksamhet som kallas företagsamhetsfostran ofta förefallit oändamålsenliga och övervägande traditionella till sin karaktär. Inte heller företagsamhetsfostrans ideal och praxis överensstämmer därmed nödvändigtvis. För att använda Lefflers (2006) begrepp kan verksamhet som kallas företagsamhetsfostran ha präglats av övervägande "traditionell undervisning", trots en medvetenhet om behovet av "entreprenöriell undervisning".

Företagsamhetsfostran som begrepp förekommer främst i den finländska diskussionen (Leffler, 2006) I Sverige används i stället begreppen entreprenöriellt lärande, pedagogisk entreprenörskap eller företagsamt lärande. Svedberg (2011, s. 257) anser att begreppen företagsamt lärande, entreprenöriellt lärande eller pedagogiskt entreprenörskap visar på ett brett, utbildningsfokuserat perspektiv. Dahlstedt och Hertzberg (2011, s. 189) konstaterar emellertid att entreprenöriellt lärande kan definieras såväl i en smal mening som i första hand rörande ekonomi och företagande, som i en bred mening som en generell strävan att utveckla elevers företagsamma förhållningssätt genom utbildning. En bred tolkning av begreppet entreprenöriellt lärande förefaller därmed sammanfalla med begreppet företagsamt lärande. Exempelvis Johannison, Madsén och Wallentin (2000) använder begreppet företagsamt lärande för att beskriva ett lärande som syftar till att utveckla elevers företagsamhet i vid bemärkelse utan fokus på enbart företagande. Företagsamt lärande förefaller således överensstämma väl med den breda fokusering som framkommer genom temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Även om begreppen entreprenöriellt lärande och företagsamt lärande ofta används synonymt menar Svedberg (2011, s. 257) att begreppet entreprenörskap starkare associeras till näringslivet, medan företagsamhet till sin karaktär är mer generellt. I en svensk kontext förefaller det dominerade begreppet emellertid vara entreprenöriellt lärande, även i ett utbildningsfokuserat, brett perspektiv. I Norge

förefaller begreppet pedagogiskt entreprenörskap [no. *pedagogisk entreprenørskap*] dominera, medan begreppet entreprenöriellt lärande [no. *entreprenøriell læring*] används när lärandeaspekten ska framhävas (Pedersen, Sjøvoll, Ovesen & Rotefoss, 2011, s. 194).

Då begreppet företagsamt lärande, som det används exempelvis av Johannison, Madsén och Wallentin (2000), visar på ett brett pedagogiskt fokus kunde begreppet fungera som ett komplement till begreppet företagsamhetsfostran, som kritiserats för att förknippas starkt med företagande och näringsliv. Begreppet företagsamt lärande kan anses betona dels lärande, dels den lärandes förhållningssätt till det egna lärandet genom att benämna det företagsamt. Företagsamt lärande karakteriseras av den lärandes aktiva och företagsamma förhållningssätt till sitt eget lärande. I jämförelse kan begreppet företagsamhetsfostran å sin sida uppfattas betona både individen och lärandet i mindre grad och snarare betona fostran, vilket i större utsträckning riktar fokus mot lärarens aktivitet. En central skillnad begreppen emellan är att medan företagsamhetsfostran kan anses betona läraren, fostran och eventuellt upplevas auktoritärt, karakteriseras företagsamt lärande av fokus på elevens förhållningssätt till lärandet. Begreppen entreprenöriellt lärande och företagsamt lärande konstaterades sammanfalla. Begreppet entreprenöriellt lärande kan ur ett Finlandssvenskt perspektiv ändå uppfattas betona företagande genom att utgå ifrån entreprenören, företagaren, i stället för den personliga egenskapen att vara företagsam. I den meningen kan begreppet entreprenöriellt lärande uppfattas ha ett starkare samband med näringslivet genom att definiera lärandet med entreprenören som referensram. Detta förefaller emellertid inte vara den gängse tolkningen i Sverige.

Då den grundläggande utbildningen genom styrdokument har ett övergripande uppdrag att utveckla elevers företagsamhet kunde företagsamt lärande i relation till detta övergripande uppdrag fungera som ett komplement till begreppet företagsamhetsfostran genom att avse de aktiviteter och verksamhetsformer i skolan som syftar till att utveckla elevers företagsamhet, oavsett koppling till företagande eller näringsliv. I en kontext av finländsk grundläggande utbildning vore begreppet företagsamt lärande sålunda inte förknippat med nya målsättningar eller nytt innehåll, utan kan snarare anses betona ett pedagogiskt förhållningssätt och en elevcentrerad lärandesyn som understöder uppnåendet av redan existerade målsättningar förknippade med företagsamhet. Om begreppet företagsamt lärande i första hand uppfattas fokusera på lärandet och på ett pedagogiskt förhållningssätt kan det inte på samma sätt som företagsamhetsfostran kritiserats för att överlappa skolans allmänna målsättningar genom att inte fokusera på lärandets vad utan snarare på dess hur. Företagsamt lärande vore därmed även företagsamhetsfostrans pedagogiska och didaktiska grund, vilket innebär att företagsamhetsfostran har förutsättningar att lyckas endast om det bygger på företagsamt lärande. Uppfattas begreppet företagsamt lärande som i första hand förknippat med de pedagogiska förhållningssätt, den lärandesyn och de arbetssätt och verksamhetsformer som leder till företagsamhet, snarare än som själva uppdraget att utveckla företagsamhet, framträder en skillnad begreppen emellan. Företagsamt lärande kan på detta sätt uppfattas bidra med ett annat perspektiv än begreppet företagsamhetsfostran.

Tidigare konstaterades att det ur den grundläggande utbildningens synvinkel är ändamålsenligt att betrakta uppdraget att utveckla elevers företagsamhet som ett överordnat uppdrag och att uppmuntrandet av företagande kan ses som

underordnat detta uppdrag. Utifrån detta kunde företagsamt lärande ses som överordnat företagsamhetsfostran eftersom företagsamt lärande omspanner skolans övergripande uppdrag att utveckla företagsamhet, medan företagsamhetsfostran konstaterades ha sin utgångspunkt i arbetsliv och näringsliv. Eftersom begreppen kan anses ha olika perspektiv är det å andra sidan inte ändamålsenligt att uppfatta dem i ett hierarkiskt förhållande till varandra. Då företagsamt lärande syftar på de verksamhetsformer och arbetssätt som utvecklar företagsamhet är företagsamt lärande snarare en förutsättning för all verksamhet i skolan som är ämnad att utveckla elevers företagsamhet, oavsett om den benämns eller uppfattas som företagsamhetsfostran. I denna bemärkelse är begreppet företagsamt lärande inte beroende av eller begränsat till hur företagsamhetsfostran definieras och hur omfattande målsättningar som förknippas med företagsamhetsfostran.

I Finland förekommer begreppet *yrittäjämäinen oppiminen* (t.ex. Akola & Heinonen, 2007; Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino, 2008; Peltonen, 2007). Akola och Heinonen (2007, s. 283), konstaterar att begreppet blivit mer allmänt i takt med att läroprocessen uppmärksammas i större utsträckning. En direkt översättning av *yrittäjämäinen oppiminen* till svenska kunde vara företagarlikt lärande, vilket kan uppfattas som problematiskt. Den svenska översättningen ovan förekommer överhuvudtaget inte i litteraturen, men används i detta sammanhang för att belysa det problematiska i finskans begrepp. Begreppet *yrittäjämäinen oppiminen* kan uppfattas antyda att företagares lärande kvalitativt skiljer sig från lärandet hos personer med en annan roll inom arbetslivet, vilket förefaller tvivelaktigt. Ett företagarlikt lärande vore ett lärande som eftersträvar att efterlikna företagares läroprocesser, ur förförståelsen att dessa är kvalitativt annorlunda än andras läroprocesser. I en grundskolekontext kan *yrittäjämäinen oppiminen* således inte uppfattas som ett ändamålsenligt begrepp, även om det ur ett perspektiv som utgår ur företagande som norm kan te sig fullt rimligt.

*Yrittäjämäinen oppiminen* används förvisso av Akola och Heinonen (2007) i samband med läroprocesser där företagare lär sig företagarfärdigheter genom företagande, och är i denna tolkning därmed inte nödvändigtvis ens avsett att relateras till grundutbildning. Peltonen (2007) däremot använder begreppet i en grundskolekontext och breddar begreppsskalan med begrepp som *yrittäjämäinen opetus* [sv. företagarik undervisning] och *yrittäjämäinen pedagogikka* [sv. företagarik pedagogik]. Begreppen definieras emellertid inte och används ofta synonymt med begrepp som *yrittäjäyyspedagogikka* [sv. företagsamhetspedagogik] eller *yrittäjäyyskasvatus* [sv. företagsamhetsfostran]. Kyrö, Mylläri och Seikkula-Leino (2008, s. 271) likställer begreppet *yrittäjämäinen* [sv. företagarik] med begreppet *yritteliäs* [sv. företagsam] genom att konstatera att dessa kan användas synonymt (se även Hietanen, 2012, s. 35). Egenskapen att vara företagsam [fi. *yritteliäs*] förstås således genom företagande genom att uppfatta det som synonymt med "företagarlik" [fi. *yrittäjämäinen*]. *Yrittäjämäinen oppiminen* kunde utifrån Kyrö, Mylläri och Seikkula-Leino (2008) lika väl vara *yritteliäs oppiminen*, vilket översatt till svenska är företagsamt lärande. *Yritteliäs oppiminen* [sv. företagsamt lärande] vore som begrepp mer ändamålsenligt ur den grundläggande utbildningens perspektiv än *yrittäjämäinen oppiminen* [sv. företagarlikt lärande], som närmast ökar begreppsförvirringen på området. I den finländska diskussionen förefaller emellertid begreppet *yritteliäs oppiminen* sällsynt.

Utifrån diskussionen ovan kan det konstateras att förhållandet mellan begreppet företagsamt lärande och begreppet företagsamhetsfostran kan beskrivas genom att uppfatta företagsamt lärande som de arbetssätt och verksamhetsformer som utvecklar elevers företagsamhet och att företagsamt lärande på så sätt är en förutsättning för företagsamhetsfostran. Företagsamhetsfostran har konstaterats lida av att starkt förknippas med företagande och näringsliv, samtidigt som de pedagogiska aspekterna åsidosatts (Seikkula-Leino, 2007). Diskussionen har emellertid efterhand förskjutits mot pedagogiska frågeställningar (Kyrö, Lehtonen & Ristimäki, 2007, s. 22–27) varför företagsamt lärande, genom att betona eleven och lärandeperspektivet, kan erbjuda ett ändamålsenligt perspektiv att föra en fortsatt diskussion ifrån.



### 3 Förutsättningar för företagsamhetsfostran

Målsättningen med avhandlingen är att förstå förutsättningarna för företagsamhetsfostran i skolan ur ett helhetsperspektiv för att bättre förstå den kontext i vilken slöjdämnet, men även andra ämnen, verkar. Förestående kapitel diskuterar förutsättningar för företagsamhetsfostran, utifrån perspektiven lärarens grundsyn och skolans organisation och verksamhetskultur. Syftet är att utifrån ett teoretiskt perspektiv diskutera förutsättningarna för företagsamhetsfostran. Valet av perspektiv är grundat i problemområdesbeskrivningen.

#### 3.1 Företagsamhet och pedagogisk grundsyn

Företagsamhetsfostran är till sitt väsen komplext (Backström-Widjeskog, 2008, s. 29; Römer-Pakkarainen, 2007) och tangerar grundläggande och centrala pedagogiska frågor. Avgörande för en lärares agerande och pedagogiska avgöranden är lärarens grundläggande uppfattningar om lärande och dess villkor (Rauste-von Wright & von Wright, 1994, s. 146), lärarens pedagogiska grundsyn. Backström-Widjeskog (2008) lyfter i sin avhandling fram lärarens förhållningssätt som avgörande för utvecklingen av elevers företagsamhet och även Luukkainen (1998, s. 8) lyfter fram lärarens grundläggande värderingar och bruksteori [fi. *käyttöteoria*] som avgörande för lärares prioriteringar i förhållande till företagsamhet. Även Tiikkala (2013, s. 34–57) betonar i sin doktorsavhandling den avgörande betydelse lärarens värderingar har för implementeringen av företagsamhetsfostran. I sin undersökning visar Seikkula-Leino (2007, s. 53, 60, 74) att lärare å ena sidan uppfattar att företagsamhetsfostran generellt är viktigt, men att de å andra sidan inte upplever ett personligt engagemang för frågan. Endast 10 procent av undersökningens lärare kunde anses aktivt engagerade i företagsamhetsfostran (Seikkula-Leino, 2007). Detta kan tolkas som att lärarens subjektivt upplevda engagemang för ett tema har en avgörande betydelse för i vilken utsträckning temat inkluderas i undervisningen. Samtidigt kan det påpekas att lärarna i dagsläget inte kan uppfattas ha ett tydligt uttalat uppdrag att implementera företagsamhetsfostran. Detta uppdrag tar sig i gällande läroplansgrunder uttryck i första hand genom temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Att en lärares grundläggande uppfattningar styr de pedagogiska valen är heller inget specifikt för företagsamhetsfostran. All pedagogisk praktik är vägledd av en (subjektiv) teori (t.ex. Carr & Kemmis, 1986, s. 112–118; Lapinoja, 2006, s. 104). Lärarens pedagogiska val styrs sålunda av uppfattningar av exempelvis vilka principer eller värden som är relevanta för en viss praktik. Samtidigt ifrågasätter Lapinoja (2006, s. 105–106) i vilken utsträckning lärares subjektiva bruksteorier kan uppfattas som teorier och menar att en stor del av lärarens beslut snarare baserar sig på rutin och vanor på en konkret nivå, som inte blivit föremål för vidare reflektion. I den meningen ser Lapinoja inte besluten som grundade på en bruksteori utan på oreflekterade och möjligen även motstridiga vanor.

Pedagogisk grundsyn beskrivs av Lillemyr (1990, s. 26–32) i en kontext där barn och lek är i fokus. Enligt Lillemyr påverkas det didaktiska handlandet, det sätt på vilket läraren undervisar, av den pedagogiska grundsynen. Den pedagogiska grundsynen utgör den referensram eller den förförståelse utifrån vilken en lärare uppfattar sitt arbete. Grundsynen utgör den referensram utifrån vilken läraren bedömer en



eventuell fokusering på företagsamt lärande. Lillemyr (1990, s. 27–28) konstaterar att sättet på vilket en lärare undervisar bottnar i och styrs av uppfattningar av grundläggande och djuplodande karaktär. Dessa omfattar såväl filosofiska som psykologiska och sociologiska uppfattningar. Då målsättningarna för företagsamhetsfostran anknyter till den grundläggande utbildningens uppdrag att fostra, snarare än till uppdraget att undervisa, innebär det att målsättningarna till sin karaktär är mer abstrakta än konkreta ämnesmålsättningar. Utvecklingen av elevers förhållningssätt till livet är således inte primärt ett undervisningsinnehåll utan snarare ett resultat av den verksamhetskultur i vilken undervisningen äger rum. Verksamhetskulturens och lärmiljöns betydelse för företagsamhetsfostran betonas av exempelvis Seikkula-Leino (2007, s. 31–32). Att företagsamhetsfostran framkommer genom ett ämnesöverskridande temaområde kan även medföra att dess målsättningar faller utanför skolans traditionella utvärdering, som Seikkula-Leino (2007, s. 38) beskriver som ämnescentrerad med kognitivt fokus. I den bemärkelsen är temaområdenas målsättningar i större utsträckning utelämnade åt var och en lärares prioriteringar eftersom utomstående utvärdering inte påvisar vare sig brister eller framgångar. De ämnesöverskridande temaområdena konstaterades i inledningskapitlet implementeras i högst varierande grad och läraren konstaterades ha stor autonomi i tolkningen av och fokuseringen på dessa. Därmed kan uppnåendet av målsättningarna för företagsamhetsfostran i högre grad anses vara utelämnade åt den enskilda lärarens uppfattningar och prioriteringar, dvs. den enskilda lärarens pedagogiska grundsyn, än vad fallet är med undervisningsämnen. Lärares pedagogiska grundsyn kan därför vara speciellt relevant för uppnåendet av målsättningarna för företagsamhetsfostran.

Pedagogisk grundsyn diskuteras av Stensmo (2007, s. 19–21), som menar att varje pedagog bör ha en uppfattning om de grundläggande filosofiska frågor som utgör grunden för lärarens bruksteori, vare sig denna teori är implicit eller explicit. Pedagogisk grundsyn kan uppfattas som en del av den referensram [eng. *frame of reference*] utifrån vilken en person enligt Mezirow (2009b, s. 22) tolkar och förstår sin situation. Den pedagogiska grundsynen omfattar emellertid inte personens livssituation som helhet utan kan uppfattas som referensramen utifrån vilken det egna lärarskapet med alla dess pedagogiska, didaktiska och praktiska utmaningar förstås. Den pedagogiska grundsynen kan därmed anses utgöra grunden för den teori som enligt Carr och Kemmis (1986) styr all pedagogisk praktik. Då denna teori enligt Stensmo (2007) kan vara antingen implicit eller explicit innebär detta att pedagoger inte nödvändigtvis är medvetna om sin grundsyn. Grundsynen utgör ändå den referensram utifrån vilken de förstår sitt lärarskap och som påverkar deras sätt att arbeta. Grundsynen består av grundläggande uppfattningar som en lärare har och som styr det pedagogiska handlandet, men dessa uppfattningar behöver inte vara medvetandegjorda utan kan likaväl anta karaktären av oreflekterade förgivettaganden. Stensmo (2007) presenterar den pedagogiska grundsynen som bestående av sju pedagogiska grundfrågor. Dessa är frågor om ontologi, epistemologi, etik, människosyn, samhällssyn, läroplan och frågor om undervisningsmetoder.

Den ontologiska frågan behandlar enligt Stensmo (2007, s. 20) "[...] frågor om verklighetens yttersta beskaffenhet; om verkligheten är materiell och kan uppfattas med våra sinnen eller om den är något annat (ande), samt om den är stabil eller föränderlig". Eftersom en del av ursprunget till införandet av företagsamhetsfostran i skolan ligger i de utmaningar som vuxit fram i ett föränderligt, postmodernistiskt samhälle, är uppfattningen att världen är föränderlig en grundläggande

utgångspunkt för fenomenet. För att kunna omfatta målsättningarna med företagsamhetsfostran och den syn på lärande som fenomenet kräver är det avgörande att den enskilda lärarens grundsyn överensstämmer med grundantagandet att världen inte är statisk. Att uppfatta världen som föränderlig och påverkningssbar är en förutsättning för att en lärare ska se det som angeläget att uppmuntra elevers företagsamhet och proaktiva förhållningssätt till sin omgivning. Att världens föränderlighet är en utgångspunkt för företagsamhet uttrycks även av Johannison och Madsén (1997, s. 59) som konstaterar att entreprenörer, dvs. företagsamma företagare, "experimenterar i övertygelsen att verkligheten är formbar".

De epistemologiska frågorna utgör också en del av den pedagogiska grundsynen och kan gälla huruvida kunskapen ska efterlikna verkligheten och att elevernas kunskap därmed ska efterlikna lärarens kunskap, eller om kunskap ska ses som en personligt präglad transformativ omvandling av uppfattningen om verkligheten (Stensmo, 2007, s. 21). Enligt det senare alternativet är varje individs verklighetsuppfattning baserad på egna erfarenheter, vilket utgör grunden för en konstruktivistisk syn på lärande. Detta får enligt Stensmo (2008) konsekvenser för undervisningen då det senare alternativet innebär att lärandet ses som en process där eleverna själva formar sin kunskap och läraren får en handledande roll i stället för en förmedlande. De epistemologiska frågorna kan enligt Stensmo (2007, s. 21) även handla om huruvida kunskap ska grundas på teori eller på praktik. Utifrån definitionen på företagsamhet som förmågan att omsätta idéer i verksamhet kan en epistemologisk syn som bygger på en individuell omvandling av kunskap där det konkreta handlandet har en framträdande plats utgöra en grund. Dikotomin mellan ett efterliknande eller en omvandling av verkligheten framträder även i diskussionen om företagsamt lärande. Exempelvis Johannison och Madsén (1997, s. 11) beskriver den "traditionella skolan": "Bildn av tillvaron som en gång för alla given förmedlas till elever/studenter som i sin tur förväntas lära in den rätta uppfattningen om denna ensidiga tillvaro". De nämner vidare att företagsamt lärande utgår från elevens uppfattningar och erfarenheter och bygger på projektorganiserade lärprocesser. En förutsättning för företagsamt lärande är därmed att lärarens grundsyn gör gällande att kunskap om en föränderlig värld nås genom en personligt präglad omvandling baserad på egna erfarenheter, inte som ett reproduktivt överförande av absoluta sanningar. Lärarens pedagogiska grundsyn blir sålunda i detta avseende avgörande för företagsamhetsfostran.

Även etiska frågeställningar är relevanta för lärares syn på lärande och behandlar enligt Stensmo (2007, s. 21) "[...] den värdegrund en verksamhet baseras på; vad som är gott eller ont, bra eller dåligt, vackert eller fult". Seikkula-Leino (2007, s. 37–38) menar att lärares såväl som skolans värderingar och attityder har en avgörande betydelse för implementeringen av företagsamhetsfostran och anser att skolan som institution främst representerar oföretagsamma värden. Enligt Backström-Widjeskog (2008, s. 86–87) har lärare tenderat att förhålla sig avvisande till företagsamhet och velat förhindra att värderingar förknippade med företagsamhet sprids i skolan. Detta kan bottna i en upplevd motsättning mellan en nyliberalistisk värdegrund och skolans humanistiska värdegrund. Genom att uppfatta företagsamhet som starkt anknytet till nyliberalistiska värderingar har man ansett fenomenet vara oförenligt med skolans grundläggande värderingar och på så sätt gjort ett etiskt ställningstagande emot företagsamhet. Den etiska dimensionen kan sålunda ta sig uttryck i ett ifrågasättande av företagsamhetsfostrans målsättningar

och deras ursprung. Om företagsamhetsfostran uppfattas som ett postmodernistiskt krav på skolan (t.ex. Lapinoja, 2006), som i första hand syftar till att tillgodose marknadsekonomins krav och bidra till exempelvis förbättrad konkurrenskraft, innebär det att motiveringarna för företagsamhetsfostran inte i första hand uppfattas som pedagogiska eller sprungna ur ett ideal om elevens bästa. Målsättningarna anses snarare bygga på en syn där eleven ses som ett medel att uppnå målsättningar som inte nödvändigtvis bidrar till ett bättre liv för eleven själv, i detta fall exempelvis förbättrad konkurrenskraft. Detta i sin tur gör att fenomenet företagsamhetsfostran kan komma att kritiserats med moraliskt och etiskt grundade argument genom att uppfatta att fenomenets intressen strider mot elevens intressen.

Enligt Stensmo (2007, s. 21) innefattar de etiska frågeställningarna även en uppfattning om den karaktär och de dygder som eleverna förväntas besitta som vuxna. Även Lillemyr (1990) förknippar frågor om etik och centrala värderingar med begreppet pedagogisk grundsyn. En beskrivning av företagsamhet som ett proaktivt förhållningssätt till livet innebär att beskriva karaktären hos den företagsamma människan och medför samtidigt att en proaktiv livsinställning ses som mer eftersträvarvärd än exempelvis en reaktiv eller inaktiv inställning till livet. En proaktiv inställning till livet uppfattas därmed som ett egenvärde, samtidigt som ett passivt förhållningssätt uppfattas som icke-önskvärt. I den meningen är den etiska dimensionen i företagsamhetsfostran påtaglig genom att vissa karaktärsdrag lyfts fram som eftersträvarvärda, medan andra beskrivs som icke-önskvärda.

En förutsättning för företagsamhetsfostran är sålunda att lärarens etiska grundsyn överensstämmer med de värderingar som företagsamt lärande bygger på. Etiska aspekter påverkar även förutsättningarna för företagsamhetsfostrans ambition att uppmuntra företagande, eftersom en lärares inställning till företagande påverkar huruvida en lärare ser det som eftersträvarvärt att uppmuntra elever till egenföretagande. Förknippas egenföretagande starkt med en nyliberalistisk värdegrund samtidigt som den egna värdegrunden är övervägande humanistisk, är förutsättningarna för att företagsamhetsfostran ska få en framträdande roll svaga (Backström-Widjeskog, 2008). Den etiska aspekten av den pedagogiska grundsynen är således relevant för företagsamhetsfostran. Dels för att det eventuella motstånd företagsamhetsfostran kan ha mött på i skolvärlden kan anses böttna i etiska överväganden om vad som är gott och ont, dels för att företagsamhetsfostran bygger på att vissa personliga egenskaper ses som dygder medan andra uppfattas som laster. Seikkula-Leino (2006, s. 29, 2007, s. 37) menar att den finländska skolan som institution traditionellt snarast har betonat värden förknippade med oföretagsamhet, som ledarskap, kunskap, trygghet och traditioner, eller på att vara säkra och att vara metodisk. Dessa är nödvändigtvis inte förenliga med värden förknippade med företagsamhet, som t.ex. ett proaktivt förhållningssätt, initiativkraft eller kreativitet. Detta illustrerar att företagsamhetsfostran och företagsamt lärande har en stark etisk grund där egenskaper för den ideala människan förhållandevis normativt och tydligt lyfts fram och individens eget ansvar för sin situation betonas. Även Tiikkala (2013, s. 36) lyfter fram betydelsen av de värderingar som läraren har för implementeringen av företagsamhetsfostran. Enligt Tiikkala (2013, s. 49) är exempelvis kreativitet, förmåga att arbeta i team, problemlösningsförmåga, framtidsorientering, att lära sig av misstag, att se misstag som något positivt, att kunna hantera förändring, risktagningsförmåga eller initiativkraft egenskaper och värden som är centrala för företagsamhet. För att en lärare ska omfatta målen för företagsamhetsfostran måste lärarens etiska grundsyn överensstämma med den norm som diskursen om

företagsamhet ställer upp, även i det dagliga arbetet i klassrummet. En förutsättning för utvecklingen av företagsamhetsfostran är att lärares värderingar betonar värden som uppfattas som centrala för företagsamhet. Ett ideal om en lydig och plikttrogen elev som följer med lärarens undervisning måste således ge vika för ett genuint uppskattande och tillvaratagande av elevers företagsamhet.

Stensmo (2007, s. 20) lyfter fram människosynen som ett av elementen i den pedagogiska grundsynen och beskriver den på följande sätt: "[...] hur man ser på människan; om hon är aktiv och autonom eller passiv och måste drivas på (motivation), i vilken grad hon är formad av sitt genetiska/biologiska arv eller av sin omgivande miljö eller kultur". Stensmos dikotomier fångar centrala element för företagsamhet genom att ställa ett passivt förhållningssätt mot ett (pro)aktivt. Peltonen (2007, s. 218) konstaterar att företagsamhetsfostran karakteriseras av en syn på den lärande som självstyrd, fri, kreativ och ansvarsfull. En människosyn som överensstämmer med företagsamhetsfostran bygger därmed på en uppfattning att människan intar en central och proaktiv roll i sitt eget liv, vilket kan uppfattas som motsatsen till en människosyn där individen ses som passiv och i behov av yttre styrning. Människosynen tangerar även frågor om människan ska ses som formad av sitt biologiska arv eller om hon är ett resultat av sin omgivning och kultur. Detta anknyter till diskussionen om företagsamhetsfostrans diskurs i avsnitt 2.2 där Kyrö, Lehtonen och Ristimäki (2007) konstaterade att diskussionen i ett tidigt skede av diskursens utveckling kretsade bland annat kring frågan om företagsamhet är en medfödd egenskap eller ett resultat av uppväxt och socialisation. Uppfattningen att en individs företagsamhet och förhållningssätt till livet är ett resultat av uppväxten och den omgivande kulturen är grundläggande för företagsamhetsfostran. Berglund och Holmgren (2013, s. 19) konstaterar dock att denna diskussion fortfarande förekommer.

En grundsyn där människan ses som passiv och styrd av sitt biologiska arv kan svårligen förenas med företagsamt lärande. Då företagsamhet definieras som förmågan att omsätta idéer i verksamhet och karakteriseras av ett proaktivt förhållningssätt till livet ses individen som en aktiv och påverkande aktör i sin omgivning. Synen på människan och hennes förhållande till sin omgivning är centralt i fenomenet. Lillemyr (1990, s. 27–28) lyfter också fram människosynen som en del av den pedagogiska grundsynen och beskriver den på liknande sätt som Stensmo. Människosynen består av den grundläggande synen på människan och innefattar frågor om exempelvis människans förhållande till omgivningen och huruvida omgivningen påverkar människan eller människan påverkar omgivningen. För att en lärare ska omfatta målsättningarna med företagsamhetsfostran behöver hans människosyn vara i samklang med den människosyn som företagsamt lärande bygger på, dvs. att människan ses som ett proaktivt subjekt i sin omgivning och sitt liv, snarare än som ett reaktivt objekt för omgivningen.

Införandet av företagsamhetsfostran i styrdokument konstaterades tidigare vara ett resultat av samhällsutvecklingen och utgöra ett sätt för utbildningssystemet att reagera på denna. Kravet att fostra till företagsamhet är ställt av samhället, samtidigt som fostran syftar till att påverka samhället. Företagsamhetsfostran kommer enligt Undervisningsministeriet (2009b) till uttryck i den grundläggande utbildningen genom temaoområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap (Utbildningsstyrelsen, 2004), som har som central målsättning att utveckla aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle. Temaområdets starka relation till samhället

är därmed givet, vilket innebär att lärarens uppfattningar om samhället blir betydande för hur temaområdet beaktas i skolan och undervisningen. Synen på samhället berör enligt Lillemyr (1990) frågor om exempelvis samhället ska påverka undervisning och fostran eller om undervisningen ska sträva efter att påverka samhället. Lillemyr (1990, s. 28–29) använder begreppet sociologisk uppfattning och avser med detta "[...] vad man menar vara kännetecknande för samhället som system och vilken uppfattning man har om samhällets förändring och utveckling". Uppfattningarna gäller bland annat socialisationsprocessen och ställningstaganden om huruvida individen formas efter samhället (reproduktion av samhället) eller om individen utvecklas till en kritisk samhällsmedlem som även besitter en förmåga att påverka samhället. Stensmo (2007, s. 20) definierar samhällsynen som gällande: "[...] den pedagogiska verksamhetens relation till och uppdrag i det omgivande samhället; i vilken grad den ska vara stabiliserande och reproducera kulturarvet eller förändrande och fokuserad på framtiden".

Samhällssynen tangerar centrala element i retoriken bakom företagsamhetsfostran och företagsamt lärande genom frågan om huruvida skolans syfte är att reproducera och stabilisera samhället eller fungera förändrande och framtidsorienterat. Backström-Widjeskog (2008, s. 57–72) konstaterar att den utbildningspolitiska utgångspunkten för införandet av företagsamhetsfostran i den grundläggande utbildningen ligger i uppfattningen att utbildning kan utgöra en starkt påverkande faktor för hela samhällsutvecklingen. Mahieu (2006) konstaterar att skolans roll som förändrande kraft [eng. *agent of change*] i olika policydokument betonas i en diskurs om företagsamhet, på bekostnad av skolans roll som förmedlare av tradition och kulturellt arv. Utbildningen ges därigenom en stor roll i formandet av framtidens samhälle. Företagsamhetsfostran uppfattas svara mot krav från ett postmodernistiskt samhälle där samhället ses som föränderligt och ett proaktivt förhållningssätt är en förutsättning för framgång. Motivet att satsa på företagsamhet ligger i en grundsyn där skolans verksamhet är framtidsfokuserad och bygger på en uppfattning av ett dynamiskt och föränderligt samhälle. Om en lärares grundsyn utgår ur en uppfattning av samhället som statiskt och icke påverkningsbart, med fokus på reproduktion och bevarande av kulturarv, kommer utvecklingen av företagsamhet inte att uppfattas som relevant. I en sådan situation är förutsättningarna för företagsamhetsfostran svaga och målen med företagsamhetsfostran svåra att nå. Detta är eventuellt en tveksam fråga för utbildningssystemet eftersom dess uppgift enligt Utbildningsstyrelsen (2004, s. 12) är att såväl arbeta framtids- och förändringsorienterat, som att reproducera det rådande samhället, överföra kulturarvet och socialisera in eleverna i den rådande kulturen.

Den sjätte frågan som Stensmo (2007, s. 20) lyfter fram är läroplansfrågan som behandlar vilka kunskaper och färdigheter samt värden och normer som ska prioriteras i undervisningen. Deltagande, demokrati och entreprenörskap (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 38) är ett ämnesöverskridande temaområde som närmast anger ett angreppssätt på undervisningen med övergripande målsättningar, utan att leverera ett konkret undervisningsinnehåll. Då utvecklingen av företagsamhet ses som en gemensam angelägenhet för hela skolan förutsätter det ett ämnesöverskridande tänkande. Temaområdet betonar snarare värden, normer och färdigheter, än kunskaper. Samtidigt som ambitionen med ämnesöverskridande temaområden kan uppfattas som god konstaterades i avsnitt 1.1 att implementeringen av dessa har varit högst varierade och att lärare även upplevt det som svårt att ta till sig dessa gränsöverskridande element i den i övrigt



ämnesfokuserade grundläggande utbildningen (t.ex. Seikkula-Leino, 2007, s. 65, 76). Utvärderingar (Niemi, 2012) visar även att temaområdena inte verkställs i den utsträckning som det kunde förväntas vilket gör att läroplansaspekten av den pedagogiska grundsynen är högst relevant i sammanhanget.

Om en lärares grundsyn gör gällande att skolans primära uppgift är att undervisa ämnesinnehåll, och ämnesmålsättningar betonas, kommer ämnesöverskridande temaområden att förbises som irrelevanta. Styrdokumentens ambitioner kommer därmed inte att förverkligas. Detta anknyter även till diskussionen om en diskrepans mellan skolans målsättningar och dess praxis. Diskrepansen kunde i detta avseende bestå i att de ämnesmässiga målsättningarna i styrdokumenten prioriteras, medan målsättningar relaterade till personlig utveckling förbises. Grunden till denna prioritering återfinns i lärares pedagogiska grundsyn. Inom konst- och färdighetsämnena som slöjd diskuteras denna fråga kontinuerligt. Slöjdamnet har å ena sidan i långa tider tillskrivits förmågan att utveckla elevers person och karaktär, samtidigt som den pedagogiska praxisen å andra sidan ofta präglats av ämnesmässiga målsättningar och fokus på tekniskt kunnande. En slöjdlärare med uppfattningen att ämnesmålsättningarna är de centrala kan komma att göra pedagogiska och didaktiska val som motverkar utvecklingen av företagsamhet, även om ämnet som sådant har potentialen till det motsatta.

Slutligen innefattar en pedagogisk grundsyn, enligt Stensmo, en uppfattning om hur det går till att ”lära in” och ”lära ut”, dvs. lärares uppfattningar om hur lärande sker. Bland annat Johannison och Madsén (1997; se även Seikkula-Leino, 2007, s. 34) har kritiserat den ”traditionella skolan” för att bygga på en pedagogisk uppfattning där läraren ”lärt ut” ett visst ämnesinnehåll som eleverna förhållandevis oförändrat förväntas ”lära in”. Företagsamhetsfostran och företagsamt lärande däremot bygger på en socialkonstruktivistisk grund (Seikkula-Leino, 2007, s. 31) där den lärandes roll är central och lärarens uppgift snarare är att skapa förutsättningar för lärande och handleda den lärande, än att lära ut. Då flertalet forskare anser att företagsamhetsfostran är i behov av en tydligare pedagogisk förankring och skolans lärformer kritiserats, kan denna dimension av grundsynen ses som särskilt betydelsefull i detta sammanhang, varför den i det följande ägnas speciellt fokus.

### *Fokus på lärande*

Diskussionen i kapitel 2 visar att företagsamhet diskuterats ur varierande synvinklar med varierande fokus och att flertalet forskare lyft fram att fokus i diskussionen för närvarande bör ligga på pedagogiska aspekter av fenomenet (t.ex. Kyrö, Lehtonen & Ristimäki 2007; Peltonen, 2007; Ruskovaara, 2007). Forskare har betonat vikten av en tydligare förankring av företagsamhetsfostran i pedagogisk teori (t.ex. Backström-Widjeskog, 2008). Samtidigt har exempelvis Mahieu (2006) visat att skolan kritiserats för att tillämpa oändamålsenliga lärandeformer och att utvecklingen som förväntas äga rum gäller uttryckligen lärandeformerna, snarare än läroinnehållet.

Illeris (2007, s. 13) definierar lärande som ”[...] varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande”. Enligt Illeris (2007, s. 55) organiseras det som människan lär sig i mentala scheman. Dessa scheman är subjektivt avgränsade och innehåller ett visst avgränsat innehåll bestående av kunskaper, handlingspotentialer, minnen och förståelse. Det man lärt sig kategoriseras således i

scheman eller strukturer som ser olika ut för varje individ. Utifrån bland annat Piagets begrepp assimilativt och ackommodativt lärande utvecklar Illeris (2007) lärandeformerna till fyra kategorier, nämligen kumulativt, assimilativt, ackommodativt och transformativt lärande, varav de tre sistnämnda diskuteras mer ingående i denna avhandling. Det bör poängteras att diskussionen förs utifrån det sätt som Illeris (2007) använder begreppen, vilket inte nödvändigtvis överensstämmer med begreppens ursprungliga innebörd.

Vid assimilativt lärande tillfogar den lärande nya intryck eller ny kunskap till ett redan existerande mentalt schema. Ny kunskap införlivas så att schemana byggs ut och differentieras, lärandet är additivt och schemana ändras inte till sin grundläggande struktur (Illeris 2007, 2014). Ackommodativt lärande däremot är inte additivt till sin karaktär, utan snarare förändringsinriktat. Vid ackommodativt lärande fogas inte enbart t.ex. ny kunskap eller nya insikter till existerande scheman utan schema i sig själv förändras. Detta sker exempelvis när nya intryck inte överensstämmer med existerande scheman och därför inte kan infogas, med påföljden att scheman omstruktureras för att det nya ska kunna förstås. Det är mentala schemans struktur som förändras genom ackommodation (Illeris 2007, 2014).

Illeris (2007, s. 58–59) menar att assimilativt lärande, när nytt innehåll förhållandevis friktionsfritt tillfogas det gamla, är en i skolan och även i vardagslivet allmänt förekommande lärandeform. En konsekvens är att elevernas kunskap förblir förhållandevis knuten till de enskilda skolämnena och elevernas förmåga att tillämpa sin kunskap i andra sammanhang förblir outvecklad. Även Johannison och Madsén (1997) kritiserar skolan för att i för hög utsträckning vara fokuserad på undervisningsämnena i stället för helheter och lyfter fram detta som ett hinder för företagsamt lärande. Utvecklingen av elevers företagsamhet innefattar exempelvis utvecklingen av kreativitet, innovationsförmåga eller problemlösningsförmåga (Undervisningsministeriet, 2009b; Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 38–39). Detta förutsätter ett flexibelt och gränsöverskridande tänkande där eleven förmår upptäcka samband och möjligheter även över ämnesgränser. Enligt Undervisningsministeriet (2009b, s. 16) kännetecknas verksamhetsbetingelser som uppmuntrar företagsamhet av "flexibilitet, risktagningsförmåga, kreativitet, innovationskraft samt samarbets- och planeringsförmåga". Detta antyder ett angreppssätt där ämnesgränser och ämnesmålsättningar nedprioriteras till förmån för ämnesöverskridande satsningar där exempelvis utveckling av problemlösningsförmågan prioriteras. Detta förefaller inte överensstämma särdeles väl med ett assimilativt, additivt lärande som inte befrämjar upptäckten av samband mellan kunskapsscheman och inte bygger på dissonanser eller problem. Assimilativt lärande bygger inte upp en flexibel kunskapsstruktur, utan utvecklar snarare en förhållandevis statisk och segregerad struktur. Assimilativt lärande, i Illeris tolkning, kan på så sätt uppfattas ha ett samband med den ämnesfokuserade skolkultur som kritiseras av exempelvis Johannison och Madsén (1997) och som enligt Hartvik (2013, s. 23) varit dominerande i Finland. En ämnesfokuserad skola kritiseras som oändamålsenlig i en värld som förändras snabbt och oförutsägbart också av exempelvis Hargreaves (1998). Assimilation och ämnesfokusering förefaller således inte bygga upp de flexibla strukturer som företagsamt lärande förutsätter, varför assimilativt lärande kan uppfattas som en oändamålsenlig grund för företagsamt lärande och företagsamhetsfostran.



Utvecklingen av elevers företagsamhet förknippas ofta med exempelvis problembaserat lärande, hög elevaktivitet, projektarbete eller att undervisningen är praxisorienterad, samt att lärarens roll i stor utsträckning är handledande (Backström-Widjeskog 2008; Johannison & Madsén, 1997; Undervisningsministeriet, 2009b). Illeris (2007, s. 116) noterar att projektarbete och problemorienterade arbetsformer förefaller väl lämpade att ge de impulser som får lärandet att överskrida den reproducerande assimilativa nivån och övergå till ett ackommodativt lärande. Till skillnad från assimilativt lärande bygger ackommodativt lärande på att de mentala schemana omstruktureras som en följd av att nya intryck inte obehindrat kan införlivas i existerande scheman. Enligt Illeris (2007, s. 60–63) inträffar ackommodation exempelvis i situationer då nya intryck inte passar in i existerande mentala scheman, och utmaningar ”som härrör från små dissonanser via motsättningar och problem till dilemman” (Illeris, 2007, s. 116) anses särskilt lämpade att utveckla lärandet. De nya intrycken kan därmed inte obehindrat fogas till redan existerande scheman, vilket är fallet vid det assimilativa lärandet, utan situationen kräver att relevanta mentala scheman delvis eller som helhet struktureras om för att de nya intrycken ska passa in. Illeris (2007, s. 59) noterar att ackommodativa processer ger lärandet en generell användbarhet som gör att det inlärdas kan tillämpas i olika oförutsedda situationer. Illeris (2007, s. 62) diskuterar att ackommodativa processer leder till handlingsmöjligheter som kan tillämpas oavsett sammanhang och att de skapar en grund för öppenhet, sensibilitet, kreativitet och flexibilitet.

En ackommodativ process kan vara lång och kräva ett betydande mått av drivkraft av individen för att äga rum, men situationen då schemat antagit sin nya form kan likväl vara kort och plötslig och anta formen av en aha-upplevelse. Vid det ackommodativa lärandet blir lärandets individuella karaktär uppenbar eftersom denna form av lärande innebär att individens redan existerande scheman modifieras för att de nya intrycken ska kunna förstås, lärandet är schemaöverskridande. Eftersom lärandet sker i mötet mellan yttre påverkan och individens mentala strukturer medför detta att samma intryck kommer att förstås olika av olika personer, då deras på förhand existerande scheman är olika. Konsekvensen blir att det som en person på förhand vet är lika avgörande för lärandet som det nya som ska läras och förklarar varför exempelvis elever som varit med om samma undervisning lärt sig olika saker. (Illeris, 2007, s. 60–63.) Det ackommodativa lärandet skiljer sig från det assimilativa genom att lärandet påverkar flertalet mentala scheman och bygger upp en mer sammanhängande förståelse av omvärlden. Lärandet är inte begränsat till enbart ett mentalt schema utan kan användas tvärs över olika mentala scheman. Lärandet kan ses som en process där olika mentala scheman tolkas och sätts in i ett sammanhang, schemana blir på så sätt mer begripliga då deras inbördes sammanhang tydliggörs.

En utgångspunkt i egna idéer och tankar lyfts av Illeris (2007) fram som centralt för ett ackommodativt lärande. Utgångspunkten i egna idéer betonas även i flertalet slöjdprocessmodeller (Anttila, 1993, Lindfors, 1991, Peltonen, 2009), varför den kan användas som exempel på problembaserat ackommodativt lärande där ett flertal kunskapsscheman aktiveras samtidigt och omstruktureras. Som det konstaterats i avsnitt 1.1 innebär arbetsområdesprincipen i slöjd (Suojanen, 1999) att eleverna inför lärandeprocessen inte presenteras en färdig uppgift med en given lösning utan att uppgiften antar karaktären av ett problem som eleven ska lösa. Eleven får ramar och begränsningar inom vilka eleven under lärarens handledning får planera och

tillverka en produkt som både tillfredsställer elevens önskemål och beaktar begränsningarna i arbetsområdet. Arbetsområdesprincipen bygger på så sätt på problemlösande arbetsformer och en forskande kultur där eleven genom experiment och skapande verksamhet löser problem som hen själv finner värda att lösa, vilket även Johannison och Madsén (1997, s. 114) lyfter fram som kännetecken för läroprocesser som främjar företagsamhet. Processen i slöjd (t.ex. Anttila, 1993) utgår från individens idéer och innefattar ett flertal olika subprocesser med varierande fokus (arbetsmoment, problemlösningssituationer, lärandetillfällen etc.) genom de olika verksamhetsvarven. Processen kan därigenom sägas vara tvärvetenskaplig i den bemärkelsen att den inte uteslutande fokuserar på ett ämnesområde utan inbegriper ett flertal ämnesområden ur vilka slöjdaren under processens olika skeden tillämpar kunskap, samtidigt som hen tillägnar sig kunskap som är specifik för slöjden. I processen integreras kunskap ur olika skolämnen på ett naturligt sätt genom att kunskaperna tillämpas i syfte att föra den egna processen framåt. Exempelvis kunskaper i fysik eller matematik tillämpas återkommande inom ramen för en slöjdprocess. Då processen förutsätter att de olika subprocesserna koordineras med syfte att verkställa den egna produktidén kan detta uppfattas som ett exempel på hur en schemaöverskridande ackommodativ läroprocess kan se ut. Genom att relatera de olika subprocesserna, och olika ämnesspecifika scheman till en och samma huvudprocess, omstruktureras ämnesspecifika scheman och sätts in i ett gemensamt sammanhang. Därmed får de en vidare och mer holistisk betydelse än tidigare, samtidigt som tillämpandet av dem kan påvisa missuppfattningar eller feltolkningar.

Johannison, Madsén och Wallentin (2000) nämner att de problem som det problembaserade lärandet utgår från måste vara autentiska, dvs. problem som genuint engagerar eleverna och där eleverna genuint accepterar uppgiften som intressant och relevant och inte utför den enbart av tvång. Därmed är inte problembaserat lärande eller projektarbete i sig garanter för ett företagsamt lärande eller ett ackommodativt lärande utan dessa förutsätter att problemen upplevs som autentiska av eleverna. Autentiska problem leder till vad Johannison, Madsén och Wallentin (2000, s. 68–70) kallar för aktivt lärande eller intentionellt lärande. Med detta avses att eleven i det intentionella lärandet är genuint fokuserad på att förstå innehållet och uppnå djupinläring. Intentionellt lärande kan ställas i motsats till ett situationellt lärande där fokus är inställt på att möta de yttre kraven i form av exempelvis prov eller förhör. I det intentionella lärandet drivs med andra ord eleven av en inre drivkraft att lära sig, medan eleven i det situationella lärandet vill nå upp till yttre krav. Johannison och Madsén (2000) argumenterar för att det intentionella lärandet är nödvändigt ur såväl lärandets synvinkel som ur företagsamhetens synvinkel. Eleverna lär sig bättre samtidigt som de utvecklar sin företagsamhet. Eftersom processen i slöjd utgår ur elevens egna idéer och egen planering kommer eleven att möta på autentiska problem och dissonanser, situationer då eleven bör överskrida sin tidigare förståelsehorisont för att komma på en fungerande lösning. Det är i inledningen av en slöjdprocess inte möjligt att förutse alla problem och hinder som kommer att uppstå under processens gång. Under förutsättning att den ursprungliga uppgiften accepterats av eleven och upplevs som autentisk, kan även de problem som uppstår under processens gång ses som exempel på autentiska problem och vara exempel på den form av dissonanser som Illeris (2007) konstaterar vara en drivkraft för ett ackommodativt lärande.

I sammanhanget bör emellertid noteras att ackommodativt och assimilativt lärande inte ska ses som fullständigt skilda företeelser utan att de i praktiken försiggår

integrerat. Även om en renodlad ackommodativ process inte existerar påpekar Illeris (2007, s. 61) att någondera formen av lärande kan vara övervägande och att lärande kan ha starkare drag av assimilation eller ackommodation. Läroformerna är även beroende av varandra såtillvida att en förutsättning för ackommodation är att det finns tillräckligt antal och tillräckligt utbyggda, relevanta, assimilerade scheman att omstrukturera. Ackommodativt lärande bör således i viss utsträckning föregås av assimilativt lärande. Det ackommodativa lärandet är enligt Illeris (2007, s. 60–63) generellt sett mer påfrestande för den lärande än det assimilativa lärandet, varför elever kan tendera att undvika denna form av lärande. Människor förefaller ovilliga att utan vägande skäl överge insikter eller positioner som de förvärvat och värjer sig ofta för denna form av lärande om de inte upplever det som nödvändigt eller intressant. Det ackommodativa lärandet förutsätter enligt Illeris (2007, s. 63) att individen har ett behov av eller intresse för att mobilisera den psykiska energi som krävs och känner sig tillräckligt trygg i sammanhanget för att våga släppa taget om sina etablerade scheman. Man kan fråga sig om dessa förutsättningar alltid uppfylls i en skolkontext.

Sett ur olika lärandeformers synvinkel är den strikta ämnesindelningen som förekommer i skolor olycklig. Om företagsamt lärande förutsätter ackommodativt lärande blir ämnes- och schemaöverskridande lärande centralt. Ett lärande där element ur olika scheman kan sättas i relation till varandra bidrar till att skapa en bredare och mer holistisk förståelse av världen än det assimilativa lärandet resulterar i. Skolans ämnesindelade organisation uppmuntrar inte detta utan leder snarare till ett fragmentariskt lärande där sambanden ämnen emellan inte nödvändigtvis ägnas någon större uppmärksamhet. Illeris (2007, s. 59) noterar att dagens skola och läroplaner är uppbyggda kring tanken om ett assimilativt lärande med "[...] ämnen och lektioner med bestämda lärare och bestämda kurser" och att detta är förknippat med svårigheter i dagens värld som varken är stabil eller oföränderlig. En ämnesfokuserad skolorganisation begränsar därmed i någon utsträckning lärandet till det assimilativa. Alheit (2009) kritiserar skolan för att över lag vara för fokuserad på att lära eleverna vissa specifika kunskaper, trots att dagens informationssamhälle ändrat individens roll från en förvaltare av kunskap till en behandlare av kunskap. I stället för att skapa en kunskapsgrund för livet borde undervisningssystemet fokusera på att skapa en förmåga att kontinuerligt tillägna sig och bearbeta kunskap [eng. *doing knowledge*]. Att "lära sig att lära" är i fokus. Alheit betonar i första hand lärandet, dvs. processen, i stället för innehållet och lyfter fram att fokus ställs i första hand på den lärande och inte på exempelvis läroplaner eller mängden innehåll som borde läras ut. Detta lyfter fram betydelsen av lärarens syn på kunskap som en relevant aspekt av den pedagogiska grundsynen.

### *Utvecklad grundsyn genom transformativt lärande*

Lärares pedagogiska grundsyn antar karaktären av den referensram utifrån vilken en lärare förstår sitt lärarskap, tolkar dess målsättningar och utmaningar och fattar de pedagogiska och didaktiska besluten. Grundsynen är betydelsefull för det företagsamma lärandets och företagsamhetsfostrans förutsättningar. En grundsyn som inte är samstämmig med företagsamt lärande medför att läraren kommer att bortse från dess målsättningar och prioritera andra målsättningar som mer relevanta för den egna undervisningen. Det konstaterades även att företagsamhetsfostran genom sin karaktär av ämnesöverskridande tema i stor utsträckning faller inom ramen för lärarens autonoma beslutsfattande. Detta möjliggör ett nonchalerande av

temat utan märkbara konsekvenser för läraren. En strävan att förbättra förutsättningarna för att nå målen med företagsamhetsfostran innebär således att påverka och omforma den pedagogiska grundsynen hos de lärare vars grundsyn i ett eller annat avseende inte möjliggör ett företagsamt lärande i skolan och undervisningen. Keagan (2009) diskuterar hur förändrade omständigheter på arbetsplatser kan ställa krav på individer att fundamentalt omarbета sin uppfattning om sig själv och sin roll i arbetsgemenskapen, för att kunna omfatta förändringar i arbetets karaktär och förändrade förutsättningar. Detta påminner om den ovan beskrivna situationen. Lärares förhållningssätt, som tidigare uppfattats som ändamålsenliga, kan komma att ifrågasättas genom att skolans uppdrag förändras över tid och fokus skiftar från ämnesfokusering till att fokusera på elevens utveckling. Att omarbета grundläggande förhållningssätt av det slag som den pedagogiska grundsynen utgör sker genom transformativt lärande. Som exempel på transformativt lärande nämner Mezirow (2009b, s. 23) processen där en lärare omformulerar grunden för sin elevutvärdering från en traditionell jämförande och innehållsbaserad utvärdering, där elevernas prestationer ställs mot varandra, till en utvärdering där eleverna genom portfoliodokumentation utvärderas utifrån sina egna framsteg i förhållande till sina tidigare prestationer. I exemplet har läraren omformulerat sitt grundläggande antagande om på vilka grunder elevutvärdering ska ske.

Transformativt lärande som fenomen förknippas i första hand med vuxnas lärande och inbegriper omstruktureringen av den referensram utifrån vilken en vuxen förstår världen och sin roll i denna (t.ex. Mezirow, 2009a, 2009b). Enligt Keagan (2009, s. 44) är denna referensram i sig såväl affektiv som social och moralisk. Mezirow (2009b) beskriver referensramen som bestående av de, ofta underförstådda, antaganden som en individ grundar sitt handlande på, som de strukturer av kultur och språk genom vilka världen uppfattas (Mezirow 2009a, s. 92). Referensramen innefattar varseblivning (perception), förståelse (kognition) och känslor och styr individens intentioner, uppfattningar, förväntningar och mål. Referensramen styr således hur individen tar sig an och tolkar världen. Transformativt lärande avser processen där en person överskrider och ifrågasätter sin referensram och genom en kritisk och ifrågasättande process omformulerar referensramen så att den bättre svarar mot den aktuella kontexten. Denna form av lärande inbegriper att omforma de referensramar individen har för sitt liv och sina uppfattningar, en transformation av sättet på vilket världen uppfattas. Lärandet behandlar sålunda frågor av epistemologisk karaktär, det handlar inte om att lära sig veta mer utan om att veta på ett annat sätt (Keagan, 2009, s. 41). Keagan delar in lärande i informativt lärande, som behandlar vad vi förstår och i transformativt lärande som behandlar hur vi förstår. Exempelvis assimilativt lärande vore därmed enligt Keagans termer ett informativt lärande som bygger ut redan existerande kunskapsstrukturer eller färdigheter, medan ett transformativt lärande ifrågasätter och omskapar själva den struktur i vilken resultaten av det assimilativa lärandet placerats in och omformar sättet på vilket vi förstår världen.

Illeris (2007 s. 66, 2009) beskriver transformativt lärande som en ”omstrukturering av självets organisering”. Enligt Mezirow (2009b, s. 22) är det en individs meningsscheman som förändras genom transformativt lärande och det är inte i första hand vad man vet eller förstår om världen som förändras utan, som Keagan (2009) konstaterar, snarare hur man förstår. Begreppet transformativt lärande har sedan uppkomsten på 1970-talet utvecklats, från att i Mezirows ursprungliga

tolkning ha en tonvikt på rationell dialog och kognitiva processer, till att i dagens läge även omfatta och betona de emotionella aspekterna av lärandet. Illeris (2014, s. 40, 146) definierar transformativt lärande som allt lärande som förorsakar förändringar i större eller mindre delar av den lärandes identitet. Genom transformativa lärprocesser förändras vårt sätt att uppfatta oss själva i relation till omvärlden. Transformativt lärande beskrivs som den process som åstadkommer genomgripande förändringar i den lärandes identitet, i den referensram utifrån vilken den lärande förstår sig själv i relation till omgivningen. Därför är transformativt lärande i egentlig mening inte möjligt förrän en person har skapat sig en någorlunda stabil identitet som kan förändras genom transformation. Därför är transformativt lärande i första hand ett aktuellt begrepp i relation till vuxnas lärande (t.ex. Illeris 2014; Taylor, 2009).

Illeris (2014, s. 74–79) konstaterar att en persons identitet kan bestå av flertalet delidentiteter, och transformationen kan gälla en eller flera av dessa delidentiteter i olika utsträckning. En av dessa delidentiteter är en persons yrkesidentitet. Då transformativa lärprocesser kommit att diskuteras huvudsakligen inom vuxenpedagogik och i relation till vuxnas lärande, har en stor del av forskningen kommit att handla om processer där vuxna av olika orsaker omdefinierar sin yrkesidentitet genom transformativt lärande. Exempelvis personer i vuxenutbildningar befinner sig ofta i processen att omstrukturera sina liv och sin yrkesidentitet, som en följd av bland annat arbetslöshet. Transformativt lärande kan även äga rum i olika former av livskriser, då individer ställs inför situationer som inte går att hantera utifrån existerande mentala scheman. Som ett resultat av globaliseringens inverkan på exempelvis arbetslivet, samhällets snabba utvecklingstakt, den ökade kulturella mångfalden, eller religioners och ideologiers sammanbrott ställs allt fler individer allt oftare inför omställningar som förutsätter ett transformativt lärande (Illeris, 2007, s. 66–67). Då den pedagogiska grundsynen uppfattas som den referensram utifrån vilken en lärare förstår och tolkar sitt lärarskap innebär det att grundsynen antar karaktären av en yrkesidentitet, eller åtminstone ett betydande element i en yrkesidentitet. Det är i första hand genom transformativa lärprocesser som denna yrkesidentitet är möjligt att påverka.

Transformativt lärande kännetecknas enligt Taylor (2009, s. 4–13) av sex kärnelement, nämligen individuell upplevelse, kritisk reflektion, dialog, holistisk orientering, kontextmedvetenhet och autentiska relationer. Den individuella upplevelsen utgör grunden för transformationen. I fallet pedagogisk grundsyn hos lärare och lärarstuderande kan denna upplevelse baseras såväl på den egna skoltiden, lärarstudierna, som på erfarenheten som lärare, som format referensramen för det egna lärarskapet. Den individuella upplevelsen hänvisar emellertid, förutom till personens historia, också till olika former av, även omskakande, upplevelser där den egna referensramen i någon mening ruckas, vilket skapar möjligheter för en transformation av referensramen. Personer anses generellt vara mottagliga för transformativt lärande när de befinner sig på gränsen för sin bekvämlighetszon och upplever ett personligt incitament att ifrågasätta sina, ofta omedvetna, antaganden (Gravett & Petersen, 2009, s. 107). Omtumlande upplevelser där den egna referensramen ifrågasätts ses således som goda utgångspunkter för transformativt lärande.

Det andra kärnelementet för transformativt lärande, kritisk reflektion, syftar på processen där förgivet tagna och självklara utgångspunkter för de egna åsikterna



eller förhållningssätten ifrågasätts och ställs under kritisk granskning (Taylor, 2009, s. 7–9). Det är genom den kritiska granskningen som olika grundläggande antaganden som referensramen och den pedagogiska grundsynen vilar på blir föremål för reflektion och transformation. Exempelvis lärarens grundläggande syn på egenskaper för en god elev (t.ex. lydig eller kritisk) eller synen på företagsamhet som fenomen (t.ex. nyliberalistisk propaganda eller grundläggande värdering för skolan) kan bli föremål för kritisk granskning i en transformativ läroprocess. Som ett resultat av denna process kan lärarens referensram förändras med ett förnyat förhållningssätt till företagsamt lärande som följd. Taylor (2009, s. 8) antyder att frågor om varför man undervisar, snarare än frågor om hur eller vad man undervisar, vore relevanta föremål för reflektion i en transformativ läroprocess hos lärare. Den transformativa processen kunde därmed behandla den typ av grundläggande frågor om exempelvis hurdana människor skolan ska fostra, om fokus ska vara på ämnesinnehåll eller elevers personliga utveckling, eller hurdan samhällsutveckling skolans fostran ska bidra till.

Det tredje kärnelementet, dialogen, ses som ett medium för den ovannämnda kritiska reflektionen, där de egna grundläggande antagandena blir föremål för dialog och kritik, såväl genom en intern dialog som i ett samspel med andra (Taylor, 2009, s. 9–10). Genom dialog kan den egna erfarenheten, de egna antagandena och utgångspunkterna jämföras och speglas mot andras vilket skapar en potential att transformera de egna antagandena och blottlägga felaktigheter eller oändamålsenligheter i de egna utgångspunkterna. Att diskutera sina grundläggande antaganden kan upplevas som obekvämt eller olustigt genom att en person blottlägger de ofta oreflekterade grunderna för sin referensram för kritik. Taylor (2009) påpekar därför att denna dialog kräver en atmosfär av förtroende, empati och respekt, eftersom de grundläggande antaganden och erfarenheter som är föremål för dialogen kan vara av högst personlig natur och därför inte låter sig diskuteras eller kritiserats i vilket sammanhang som helst.

Den holistiska orientering som Taylor (2009) nämner som det transformativa lärandets fjärde kärnelement innebär att den dialog och kritiska reflektion som lärandet inbegriper måste omspanna ett brett fält av "sätt att veta" [eng. *ways of knowing*]. Förutom en rationell dialog bör även exempelvis de emotionella och relationella perspektiven ges ett stort utrymme. Alla identitetens dimensioner bör få utrymme (Illeris, 2014). Föremålen för den transformativa dialogen är inte enbart rationella till sin karaktär utan det affektiva och relationella är betydande, exempelvis vid ställningstaganden om etik eller värdegrunder, varför dessa bör ägnas uppmärksamhet och ges utrymme. För att ändra på ett förhållningssätt gentemot något, exempelvis gentemot företagsamhet, bör således även de emotionella dimensionerna av förhållningssättet ges utrymme. Taylor (2009) konstaterar att en förändring sällan är av karaktären analysera–tänk–förändras, utan snarare av karaktären se–känn–förändras, varför ett affektivt perspektiv kunde betonas, i stället för ett rationellt analytiskt. För företagsamhetens vidkommande kan den affektiva dimensionen vara särdeles relevant genom att exempelvis Backström-Widjeskog (2008) konstaterade att lärare kan uppfatta företagsamhetsfostran som oförenligt med deras humanistiska värdegrund. Detta framkommer av citat från Backström-Widjeskogs (2008, s. 264–266) intervjuundersökning där en del lärare associerat företagsamhetsfostran med "hårda värden" eller att fostra eleverna att bli "egoistiska", dvs. tagit avstånd från temat på etiska och emotionella grunder.

Det femte kärnelementet som Taylor (2009, s. 11–13) lyfter fram är en kontextmedvetenhet om de personliga och sociokulturella faktorer som är betydande för lärandet. Det innefattar en medvetenhet om såväl den samhälleliga kontexten, som de lärandes individuella situationer och själva lärandekontexten. Den personliga bakgrunden och de personliga erfarenheterna är betydande eftersom de kan utgöra en språngbräda för det transformativa lärandet, exempelvis genom de omtumlande händelser som nämndes tidigare. En faktor som Taylor (2009) nämner som speciellt relevant för lärandekontexten är problematiken relaterad till tillgänglig tid. Det konstateras att transformativt lärande är tidskrävande och till sin natur svårt att tidsmässigt styra. Den affektivt betonade kritiska dialogen som lärandet inbegriper låter sig svårligen styras exempelvis av överenskomna tider och schemaläggning, vilket skapar speciella utmaningar för att skapa förutsättningar för transformativt lärande.

Det sjätte och sista kärnelementet för transformativt lärande som Taylor (2009, s. 13) lyfter fram är autentiska relationer. En förutsättning för att framkalla ett transformativt lärande är att det uppstår meningsfulla och genuina relationer präglade av förtroende mellan lärare och studerande, samt studerande emellan. Detta ses som en förutsättning för det affektivt betonade lärande som transformativt lärande innebär och skapar förutsättningar att hantera de känslor av osäkerhet eller utsatthet som en transformation av den egna referensramen kan medföra. Autentiska relationer skapar en grund för den empatiskt präglade kritiska dialog som lärandet innebär.

Transformativt lärande är som relevant för företagsamt lärande och företagsamhetsfostran i de fall där lärares grundsyn utgör ett hinder, och en förändring i grundsyn vore en förutsättning för utveckling. Antaganden som kan vara relevanta föremål för transformation är exempelvis elevens roll i klassrummet (passiv eller initiativtagande), synen på elevens roll i samhället (reproduktion eller förändring), synen på arbetslivet (fostran till ett aktivt eller passivt förhållningssätt till arbete), vilka målsättningar som är viktiga (ämnesmålsättningar eller ämnesöverskridande målsättningar), synen på arbetets organisation (ämnesfokusering eller ämnesintegrering), etc.

En strävan att förbättra förutsättningarna för företagsamhetsfostran konfronteras med frågan hur företagsamt lärande kan uppmuntras i skolan som organisation. Transformativt lärande konstateras kräva autentiska relationer mellan deltagare och bygga på empatiskt präglade kritiska dialoger. Lärandet är därtill tidskrävande och förutsätter längre sammanhängande tidsintervall. Därför kan exempelvis de tidsmässigt avgränsade traditionella lärarfortbildningarnas ändamålsenlighet för utvecklingen av företagsamt lärande och företagsamhetsfostran ifrågasättas. Fortbildningarna är ofta tidsmässigt avgränsade, sporadiska och sammanför för varandra obekanta deltagare. Därmed erbjuder de inte nödvändigtvis de tidsmässiga förutsättningarna, de autentiska relationerna eller den atmosfär av förtroende, empati och respekt som konstaterades vara avgörande för den transformativa processens dialog. Detta kan eventuellt erbjuda ett perspektiv på varför traditionella fortbildningar ofta kritiserats för att vara verkningslösa i ett längre perspektiv. Utbildningspolitiken och utbildningsförvaltningen bör sålunda anamma ett pedagogiskt förhållningssätt till skolans utveckling, där det transformativa lärandet har en framstående plats. I detta sammanhang kan exempelvis aktionsforsknings-



insatser riktade på företagsamt lärande ses som ett forum som kunde skapa förutsättningar för transformativa processer hos verksamma lärare.

En utgångspunkt för det transformativa lärandet är enligt Illeris (2007) att det utgår från ett självupplevt behov av att omstrukturera sitt förhållningssätt. Därtill kan transformativt lärande vara både tungt, krävande och smärtsamt. Människor tenderar av denna orsak att undvika transformativt lärande och även tillämpa försvarsstrategier för att undvika att omdefiniera sin referensram (Illeris, 2007, s. 193; 2014). Att transformativt lärande baserar sig på ett subjektivt upplevt behov gör att man kan ifrågasätta förutsättningarna för att engagera de lärare vars grundsyn inte understöder ett ämnesöverskridande tema som företagsamhetsfostran. Lärare som inte subjektivt upplever att det föreligger ett behov att omdefiniera sin grundsyn i relation till företagsamhet och inte upplever åsidosättandet av företagsamhetsfostran som ett problem, finner inga incitament att ge sig hän åt en mödosam transformativ process där förhållningssättet till företagsamhet skulle omprövas. Stärkandet av företagsamt lärande i den grundläggande utbildningen är ur detta perspektiv en stor utmaning, och diskussionen om transformativt lärande och lärares grundsyn kan även förklara varför implementeringen av företagsamhetsfostran varit svag, trots satsningar på området.

Skolledningen ställs, utifrån argumentationen ovan, inför en utmaning. Reflektion kring den pedagogiska grundsynen konstateras vara av avgörande betydelse för att skapa förutsättningar för företagsamt lärande och företagsamhetsfostran. Samtidigt innebär denna reflektion ett transformativt lärande som inte kan tvingas fram. Utvecklingen av undervisningen till att fokusera på företagsamt lärande förutsätter en förändring av åtminstone en del lärares grundsyn. Denna förändring sker som en transformativ läroprocess som kräver starka subjektivt relevanta drivkrafter. Därför är det föga förvånande att exempelvis enbart införandet av företagsamhetsfostran som ett ämnesöverskridande temaområde i styrdokument inte åstadkommer en förändring i skolans praxis. En centralt fastställd målsättning framkallar inte de personliga drivkrafter till transformativt lärande som förändringen av grundsyn förutsätter. Centrala beslut i en organisation framkallar inte automatiskt ett transformativt lärande. Strävan att förändra grundsynen kräver att ledningen intar ett pedagogiskt förhållningssätt till problematiken och skapar de förutsättningar som krävs för lärarnas transformation. Ledningens agerande bör erbjuda de impulser som leder till att lärarnas drivkraft att engagera sig i lärandeprocessen väcks. Utvecklingen av företagsamt lärande är således en utmaning för utbildningssystemet på flera nivåer, såväl på elev- som på lärar- och ledningsnivå, och är samtidigt ett exempel på att kraven på livslångt lärande gäller förutom lärarna även skolans ledning.

Förutom att transformativt lärande kan konstateras vara relevant i utvecklingen av lärares grundsyn, kan det även ses som relevant ur ett studerandeperspektiv. Transformativt lärande avser processen där underförstådda grundantaganden som utgör referensramen ur vilken man förstår och verkar i världen omformuleras. Det är därmed genom en transformativ process som en individ kan omforma exempelvis sitt grundläggande förhållningssätt till livet från reaktivt till proaktivt. Andra aspekter som kunde bli aktuella är exempelvis en persons underförstådda inställning till företagande. Transformationen kunde innebära en omformulering av en negativ eller avvisande inställning till företagande, till att se företagande som en möjlig eller attraktiv form av försörjning. Att utveckla en persons förhållningssätt skulle således

ske genom en transformativ process. Illeris (2014) placerar gränsen där transformativt lärande är möjligt i övergången från ungdom till vuxendom. Detta sker i ett förhållandevis brett åldersspektrum från puberteten i åldrarna 11–13, enda till så sent som trettioårsåldern och antyder att de individuella variationerna är betydande. Transformativt lärande är därmed möjligt under den tidsperiod då studerande befinner sig inom yrkes- eller högskolestudiernas sfär, medan begreppet inte är aktuellt på samma sätt inom den grundläggande utbildningen.

Således är transformativt lärande ett relevant begrepp även för lärarutbildningen. Exempelvis i Mezirow och Taylor (Red.) (2009) ges flera exempel på hur transformativt lärande tillämpas i högre utbildning, exempelvis för att utveckla studerandes syn på undervisning (Gravett & Petersen, 2009). Lärarstuderandes pedagogiska grundsyn är med andra ord möjlig att påverka genom transformativa processer. En strävan att förbättra förutsättningarna för företagsamt lärande och företagsamhetsfostran ur lärarutbildningens perspektiv kunde ta sig uttryck i att tillämpa transformativt lärande. Detta skulle förmå lärarstuderande att kritiskt granska och diskutera sin pedagogiska grundsyn i relation till företagsamt lärande och företagsamhetsfostran. Problematiken med lärarstuderandes eventuellt oändamålsenliga grundsyn nämns exempelvis av Lapinoja (2006), som kritiserar ämneslärarutbildningen för att utbilda lärare med en stark ämnesidentitet men svaga färdigheter att fostra människor. Utbildningen uppmuntrar en grundsyn där det relevanta för lärarskapet uppfattas vara ämneskunskapen och förmedlandet av denna, medan frågor gällande elevernas personliga utveckling förbises. I en kontext av slöjdlärarutbildning har jag noterat liknande svårigheter exempelvis hos studerande med en yrkesexamen och en erfarenhet från arbetslivet som bakgrund, vilket resulterat i en stark yrkesidentitet som exempelvis snickare eller båtbyggare. Dessa studerandes uppfattningar av slöjdamnet och dess målsättningar är starkt präglade av den egna yrkesidentiteten som vuxit fram genom yrkesutbildningen och de värderingar och den verksamhetskultur som varit rådande inom branschen. En förutsättning för att dessa studerande ska omfatta slöjdamnets pedagogiska potential och mångsidighet, exempelvis utvecklingen av elevers företagsamhet, vore att deras pedagogiska grundsyn skulle genomgå en transformation och yrkesidentiteten omformuleras, från exempelvis en snickaridentitet till en läraridentitet.

### 3.2 Företagsamhet och skolan

Föregående avsnitt belyste lärarens avgörande roll för det företagsamma lärandets förutsättningar genom att belysa den pedagogiska grundsynens olika dimensioner. Förestående avsnitt fokuserar på att belysa olika sätt som skolans verksamhetskultur och organisation kan påverka förutsättningarna för ett företagsamt lärande. Avsikten är att förtydliga bilden av den kontext i vilken läraren utifrån sin grundsyn tar sig an utmaningen att utveckla elevers företagsamhet.

Företagsamhetsfostran är en angelägenhet för hela skolan. Dels för att det framkommer genom det ämnesöverskridande temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap, dels för att stärkandet av elevers företagsamhet och utveckling till aktiva samhällsmedborgare är en del av skolans övergripande målsättningar. Dessa målsättningar kan därtill konstateras ha en lång historia i den allmänbildande skolan. Målsättningarna är gemensamma för hela grundläggande utbildningen och överskrider ämnesgränser vilket väcker frågan om hurdana förutsättningar grundläggande utbildningen erbjuder lärare att hantera detta gemensamma ansvar.

Samtidigt som utvecklingen av företagsamhet å ena sidan kan uppfattas ha en lång tradition bland skolans målsättningar, kan företagsamhetsfostran å andra sidan ses som ett relativt nytt fenomen. Exempelvis Lapinoja (2006, s. 16, 21, 61–62) uppfattar företagsamhetsfostran som ett postmodernistiskt krav på en skola som fortfarande i grunden är modernistisk. En eventuell motsättning mellan företagsamhetsfostran och modernitet lyfts även fram av andra forskare (Backström-Widjeskog, 2008, s. 63–65, 75–76; Hargreaves, 1998; Lehtonen, 2007; Remes, 2003). Exempelvis Suojanen (1999) och Ristimäki (2004, s. 38) menar att en Tayloristisk organisationsmodell<sup>6</sup>, starkt rotad i moderniteten, motsätter sig och förtrycker individuell företagsamhet och att denna organisationsmodell fortfarande präglar skolan. Denna kritik har enligt Mahieu (2006, s. 73) riktats även från OECD.

Lapinoja (2006, s. 59–60, 65–77) beskriver, något polemiserande, att skolan utvecklats från en "Unesco-skola" till en "OECD-skola". Med detta menas att skolans bildande uppdrag fått ge vika för en strävan att tillgodose yttre krav som ofta är sprungna ur en diskurs om ekonomi och näringsliv. Detta är ett intressant påstående ur företagsamhetsfostrans synvinkel eftersom OECD enligt Mahieu (2006) tydligt och under längre tid kritiserat skolan och förespråkat större fokusering på företagsamhet. Skolans uppdrag skulle enligt Lapinoja ha förändrats från att fostra en bildad, "god", människa, till att upprätthålla landets konkurrenskraft och bidra till en hög BNP, genom att producera effektiva individer som är anpassade till näringslivets krav. Utbildning skulle på så sätt ha reducerats till en ekonomisk angelägenhet. I sammanhanget kan Lapinojas synpunkter emellertid kritiseras för att baseras på en mycket snäv uppfattning av företagsamhetsfostran. Lapinoja betonar fenomenets näringslivsdimension samtidigt som målen för personlig utveckling förbises. En tolkning av företagsamhetsfostran där dess fostrande aspekter betonas kunde de facto placera företagsamhetsfostran bland målsättningar ämnade att eftersträva "det allmänna goda" som Lapinoja (2006) lyfter fram som motsatsen till de postmodernistiska krav han kritiserar företagsamhetsfostran för att vara. Lapinoja preciserar emellertid inte vad han avser med detta allmänna goda. Diskussionen ovan belyser på ett tydligt sätt spännvidden i olika tolkningar av företagsamhetsfostrans väsen. Tolkningarna sträcker sig från att å ena sidan se fenomenet som ett uttryck av postmodernitet genom att vara ett av "marknadskrafterna" påtvingat "yttre" krav, till att å andra sidan se det som en del av skolans grundläggande, bildande, uppdrag att fostra goda och aktiva människor. Att utvecklingen av elevers företagsamhet i läroplansgrunderna förknippas med traditionella ideal som demokrati och deltagande visar att företagsamhet ses som en grundläggande värdering i skolan, även om det samtidigt kan vara ett försök att förklara ett nytt krav i gamla formuleringar.

I en postmodernistisk värld har skolans betydelse som fostrare, utbildare och identitetsskapare minskat på bekostnad av konkurrerande arenor som fritid, medier, underhållning, vänner, "marknadskrafterna" och arbete (Lapinoja, 2006, s. 57). Att skolans inverkan på socialisation och identitetsskapande minskat är relevant ur företagsamhetens synvinkel då företagsamhet har ett starkt samband med en individs förhållningssätt till livet och hur en individ uppfattar sin roll i samhället.

---

<sup>6</sup> Efter Frederick Winslow Taylors lära om vetenskaplig arbetsledning (Scientific Management) som innebar bland annat stark specialisering, tidsstyrning och åtskillnad mellan planering och utförande av arbetet.

Situationen är problematisk eftersom förväntningarna på skolan som samhällspåverkare inte minskat i samma takt som dess inflytande, utan eventuellt till och med ökat (Lapinoja, 2006). Med den minskande påverkan som skolan har förväntas skolan samtidigt spela en större roll i samhällsutvecklingen. Elevernas förhållningssätt med avseende på företagsamhet påverkas av ett flertal andra faktorer utöver skolan. Om dessa faktorer betydelse ökat torde skolans betydelse för elevernas förhållningssätt minskat. Att göra uttryckligen skolan ansvarig för utvecklingen av elevernas företagsamhet är ur detta perspektiv att ställa orimliga krav på skolan, och motverkas av den inverkan på skolan som prostmoderniteten enligt exempelvis Lapinoja (2006) har. Om skolans betydelse som fostrare och identitetsskapare har minskat, och tyngdpunkten förskjutits mot andra arenor som exempelvis fritid eller medier, måste utvecklingen av elevers företagsamhet förstås ur ett bredare perspektiv än enbart skolans. En strävan att förstå förutsättningarna att utveckla elevers företagsamhet genom utbildning inbegriper då att även förstå den inverkan som det övriga samhället i dess olika skepnader har på elevers förhållningssätt till livet. Att undersöka dessa förutsättningar faller emellertid utanför ramarna för denna avhandling.

Skolans kultur och organisation har i olika sammanhang kritiserats för att på varierande sätt vara problematisk ur företagsamhetens synvinkel, och Berglund och Holmgren (2013) menar att skolan som institution är avlägsen från företagsamhet. Komponenter i skolkulturen som lyfts fram som problematiska är bland annat toppstyrning (Hargreaves 1998; Johannison & Madsén, 1997; Mahieu, 2006), hård tidsstyrning (Johannisson & Madsén, 1997; Leffler, 2006; Mahieu, 2006), stark individuell lärarkultur (Hargreaves, 1998; Johannison & Madsén, 1997; Peltonen, 2007) och strikt ämnesindelning (Hargreaves, 1998; Leffler, 2006; Johannison & Madsén, 1997; Mahieu, 2006; Peltonen, 2007).

De svaga framgångar som fenomenet haft, exempelvis enligt Gullberg (2012), kan således utöver orsaker relaterade till lärares pedagogiska grundsyn även ha orsaker i sättet på vilket skolan är organiserad och i skolans rådande verksamhetskultur. För att bättre förstå det företagsamma lärandets förutsättningar är det därför angeläget att bättre förstå hurdana element i skolans organisation och kultur som kan tänkas motverka företagsamt lärande och försämra förutsättningarna för målen för företagsamhetsfostran.

### *Skolans verksamhetskultur*

Skolans verksamhetskultur lyfts återkommande upp som central för utvecklingen av elevernas företagsamhet (Havusela, 1999; Ristimäki, 2001, s. 85, 2004; Lehtonen, 2007; Undervisningsministeriet, 2009b; Seikkula-Leino, 2007). Lehtonen och Lehtonen (2011, s. 93–94) anser att verksamhetskulturen i skolan inte utvecklats märkbart trots förändringar i utbildningssystemet och att det föreligger ett behov av kreativa och innovativa utvecklingsinitiativ. Uppmuntrandet av elevers företagsamhet kräver en företagsam verksamhetskultur i skolan där ett företagsamt förhållningssätt är inbyggt i själva organisationen och i sättet som skolan arbetar och verkar. Att utveckla ett proaktivt och företagsamt förhållningssätt till livet kräver att den kultur eleverna verkar i till sin karaktär är sådan att den uppmuntrar och förutsätter detta förhållningssätt.

Seikkula-Leino (2007, s. 37) kritiserar skolan som institution för att bygga på oföretagsamma värden som ledarskap, kunskap, trygghet och traditioner, eller på att vara säker och att vara metodisk. Backström-Widjeskog, (2008, s. 19) menar att skolan av tradition utbildat elever till anställning, ett påstående som får stöd av bland annat Johannison och Madsén (1997, s. 83) och Havusela (1999, s. 63–64). Mahieu (2006) visar även att denna kritik återkommande riktats mot skolan i övernationella policydokument. Påståendet att skolan fostrar till anställning antyder implicit att det föreligger en skillnad i förhållningssättet till arbete mellan å ena sidan företagare, å andra sidan löntagare. Enligt kritiken skulle skolans verksamhetskultur traditionellt ha uppmuntrat det senare. Denna uppfattning kan emellertid nyanseras exempelvis genom Havuselas (1999) undersökning av olika kulturer och förhållningssätt till arbete. Havusela (1999) presenterar en grov indelning som består av tre olika kulturer eller förhållningssätt till arbete, en klassisk löntagarkultur, en karriärinriktad löntagarkultur och en företagarkultur. En klassisk löntagarkultur kännetecknas enligt Havusela (1999, s. 70, 76) av ett passivt och reaktivt förhållningssätt till det egna arbetet. Arbetet uppfattas, grovt beskrivet, som ett nödvändigt ont och förknippas inte med självförverkligande. Arbetstagaren tenderar att uppfatta arbetsgivaren som motståndare snarare än som en medspelare, och engagemanget för arbetet är lågt. I den karriärinriktade löntagarkulturen kännetecknas förhållningssättet däremot av ett engagemang för arbetet, av en vilja att avancera och prestera (Havusela, 1999, s. 72, 76). Till skillnad från den klassiska löntagaridentitetens reaktiva förhållningssätt kan den karriärinriktade löntagaridentitetens förhållningssätt karakteriseras som proaktivt. Företagarkulturen kännetecknas likaså av ett engagerat och proaktivt förhållningssätt med en stark tilltro till de egna resurserna, ett starkt prestationsbehov och strävan efter självständighet. Arbete uppfattas som ett värde i sig, och samspel mellan arbetsgivare och arbetstagare värdesätts. Förhållningssättet till arbete är således proaktivt såväl för den karriärinriktade löntagaren som för företagaren.

Havuselas (1999) undersökning visar att förhållningssättet till arbete inte låter sig beskrivas genom en indelning i löntagare och företagare. Som konstaterats tidigare i avhandlingen är ett företagsamt förhållningssätt inte begränsat till företagande. Företagsamhet förekommer såväl bland löntagare som bland företagare, och företagande är endast en av många arenor där ett företagsamt förhållningssätt kan komma till uttryck. Huruvida skolan traditionellt har fostrat elever till lönearbete är därigenom inte en lika relevant fråga som frågan om hurdant förhållningssätt till det egna skolarbetet skolan fostrar till. En relevant fråga för den grundläggande utbildningen är sålunda hurdant förhållningssätt till arbete, eller mer specifikt till skolarbete, som präglar eleverna. Uppfattar eleverna skolarbetet som ett utifrån påtvingat ”nödvändigt ont” och skolan och lärarna som i första hand motståndare, är förutsättningarna för att skolarbetet ska utveckla elevernas företagsamhet inte särdeles goda. Är förhållningssättet däremot proaktivt och präglas av engagemang och självupplevd mening är förutsättningarna att utveckla ett företagsamt förhållningssätt bättre. Genom detta resonemang betonas att förhållningssättet till det egna arbetet och lärandet är av central betydelse för företagsamt lärande. Utmaningarna utifrån skolans perspektiv ligger i första hand i undervisningens metoder och didaktiska utgångspunkter och i hela skolans verksamhetskultur, snarare än i exempelvis undervisningsinnehåll. I den meningen accentueras företagsamhetsfostrans ämnesöverskridande karaktär. Temats karaktär medför att ett företagsamt förhållningssätt till arbete bör prägla all verksamhet i skolan. Genom att betona verksamhetskulturens betydelse (t.ex. Seikkula-Leino, 2007) betonas

samtidigt att utmaningen att utveckla och upprätthålla en företagsam verksamhetskultur omfattar skolan som helhet. Detta innebär även att utvecklingen av företagsamhet inte kan avgränsas till enbart exempelvis projekt, studiebesök eller temadagar samtidigt som skolans övriga verksamhet förbises.

I sammanhanget kan poängteras att förhållningssättet till det egna arbetet är betydelsefullt även för lärarna själva. En skola som förväntar sig företagsamma elever förutsätter företagsamma lärare och en skolläda som uppmuntrar detta. Präglas lärarkåren och skolläda av en klassisk löntagarkultur är förutsättningarna för företagsamt lärande svaga genom att det företagsamma förhållningssätt som eftersträvas hos eleverna inte finner en resonansbotten i lärarnas eget förhållningssätt.

### *Individuell lärarkultur*

Den starka individuella lärarkulturen diskuteras av flertalet forskare (Hargreaves, 1998; Johannison & Madsén, 1997; Peltonen, 2007). Peltonen (2007) ser en stark individuell lärarkultur som ett hinder för pedagogisk utveckling och menar att utvecklingen i skolan skulle gynnas av ökad kollegialitet och utvecklandet av teamarbete mellan lärarna. Enligt Peltonen (2007) innebär en kultur där läraryrket ses som ett ensamarbete och där insynen i vad som försiggår i de enskilda klassrummen är obefintlig att lärarnas professionella utveckling blir långsam. Orsakerna är dels att läraren, genom arbetets karaktär av ensamarbete, inte utsätts för vare sig kritik eller nya impulser, dels därför att ensamarbetet gör läraren förhållandevis utsatt. Läraren kan därför vara benägen att använda gamla och beprövade angreppssätt på undervisningen i stället för att ta risken att misslyckas genom att pröva på något nytt. Enligt Peltonen (2007) kan en individuell lärarkultur anses dels höja tröskeln för förnyelse, dels minska på impulser som leder till förnyelse. Hargreaves (1998, s. 178) tillägger att en ofta förbisedd effekt av en individualistisk kultur är att läraren även går miste om beröm och positiv feedback på sitt arbete samt om bekräftelse på sin kompetens.

Hasselskog (2010, s. 12–13, 16) noterar att karaktären av ensamarbete kan vara ett problem i synnerhet för undervisningsämnen som generellt företräds av endast en lärare per skola. Avsaknaden av ämneskolleger gör att läraren går miste om de kollegiala samtal och pedagogiska och didaktiska reflektioner som hade kunnat uppstå i ett större kollegium av ämneskolleger. Läraren är således ensam i exempelvis tolkning av styrdokument och har inte möjligheten att utveckla undervisningen i samspel med ämneskolleger, vilket begränsar möjligheterna till utveckling av den pedagogiska och didaktiska kompetensen. Exempelvis slöjd lärare ger uttryck för detta genom att i Skolverkets utvärderingar tydligt efterfråga tillfällen att träffa ämneskolleger för kollegiala diskussioner (Skolverket, 2005). Som ett alternativ till en stark individualistisk lärarkultur lyfter Peltonen (2007) fram en samarbetsinriktad kultur där lärare i stor utsträckning samarbetar kring planering men även genomförande av undervisning. Att frångå den individualistiska kulturen skulle innebära att lärarna dels skulle få nya impulser för sitt pedagogiska tänkande genom dialog med andra, dels få stöd för att pröva på nya angreppssätt och metoder. Läraren skulle inte ensam bära hela bördan som en förändring med därpå följande risk för misslyckande medför. Detta skulle enligt Hargreaves (1998) resonemang även öppna dörren för positiv feedback. För ämneslärarkategorier med få lärare kräver detta kollegialt samarbete över ämnesgränser, eller samarbete skolor emellan.



Hargreaves (1998, s. 173–197) diskuterar och problematiserar den individualistiska lärarkulturen genom att skilja mellan individualism och individualitet. Individualism ses generellt som ett hinder för professionell utveckling, genomförandet av förändringar och utvecklandet av gemensamma pedagogiska mål, samtidigt som individualismen som begrepp är vagt definierad. Hargreaves (1998, s. 175–177) menar att lärarindividualismen inte innebär att lärare skulle vara helt isolerade i sitt arbete, utan snarare att de trots individualism i hög grad påverkas av den kultur som råder på skolan och de vedertagna sätt att arbeta på som vuxit fram. Även om läraren är fysiskt ensam i sitt klassrumsarbete är hen likväl en del av skolans kultur och i den bemärkelsen inte oberoende. Förutom att denna påverkan kan vara av aktiv karaktär, exempelvis genom att kolleger i diskussioner påverkar varandra, kan den även vara av mer passiv natur. Lärare kan påverkas av vad Nygren-Landgårds (2000, s. 29) kallar för frusna ideologier. Dessa är exempelvis rester av tidigare undervisningsideologier som på ett medvetet plan inte längre har aktiva anhängare men som likväl lever kvar i organisationen och kulturen och på så sätt påverkar en lärares handlande. Genom att ha manifesterats i sättet som skolan är organiserad på eller i sättet som skolan verkar utövar dessa en påverkan på lärarens arbete, även om de kan vara i strid med lärarens grundsyn.

Hargreaves (1998, s. 184–185) menar vidare att individualismen inte alltid är negativ och kan ha olika utgångspunkter. Individualismen kan beskrivas som påtvingad individualism, strategisk individualism och självvald individualism. Den påtvingade individualismen är påtaglig i skolans vardag genom att varje lärare ansvarar för en grupp elever i taget och att organisationen av arbetet som sådant inte nödvändigtvis möjliggör att exempelvis två lärare skulle samarbeta kring en elevgrupp, även om viljan till samarbete skulle finnas. Ur denna synvinkel har lärarna få möjligheter att frångå sin individualism genom att den utgör en grundläggande princip för organiseringen av arbetet i skolan. Den strategiska individualismen är också ett resultat av yttre faktorer och beror på att lärarens arbete är så pass omfattande och tidskrävande att arbetet med den egna klassen eller ämnet, inkluderande förberedning, utvärdering, dokumentation, föräldrakontakt etc., tar en så stor del av lärarens arbetstid i anspråk att ett utökat samarbete av den anledningen helt enkelt inte är realistiskt då tiden för detta upplevs saknas. Läraren väljer därmed av strategiska skäl att satsa den tillgängliga tiden på akuta och brådskande arbetsuppgifter, medan utvecklingsfrågor skjuts på framtiden.

Den strategiska individualismen är således relaterad till resurser. I en skolvardag som präglas av exempelvis stora grupper, ökad integrering, byråkrati och omfattande krav på skolan, med samtidigt minskande resurser är det naturligt att lärarna upplever att arbetsbördan ökar. Lärarnas strategi för att klara av situationen blir att fokusera på det absolut nödvändiga, en strategisk individualism. Ur detta perspektiv kan företagsamhetsfostran ses som en i mängden av de krav som ställs på skolan. Företagsamhetsfostran kan ses som ett av de ”massprojekt” som Lapinoja (2006, s. 80) menar skolan åläggs att sköta utan att det föreligger tillräckliga förutsättningar att möta utmaningen. I dylika fall tenderar massprojekten att misslyckas, trots betydande insatser från beslutande instans, eftersom förankringen i skolan och bland lärarna varit svag. Resultatet är att lärarna upplever projekten som ytterligare ett extra uppdrag som borde skötas, vilket i värsta fall bidrar till att utveckla ett cyniskt och nonchalant förhållningssätt till nya teman och målsättningar. Företagsamhetsfostran kan uppfattas som ett fenomen som ur detta perspektiv motverkar sina egna förutsättningar genom att bidra till en strategisk individualism. Det är endast den



tredje formen av individualism, den självvalda individualismen, som enligt Hargreaves (1998) är en konsekvens av en enskild lärares val. Denna form av individualism innebär att en lärare väljer att arbeta ensam och isolerad, trots att möjligheter till kollegialt samarbete föreligger.

Diskussionen ovan kan tolkas som att möjliggörandet av mer samarbete och en nedtoning av individualismen, i syfte att utveckla pedagogiska angreppssätt, i viss mån kan härledas till resurser, arbetets organisation och förhållandet mellan tillgänglig tid och arbetsbörda. När dessa faktorer inte utgör hinder kvarstår den enskilda lärarens eventuella motvilja till förändrade arbetssätt. Denna motvilja antas i sin tur bottna i lärarens syn på sitt eget arbete, det vill säga den pedagogiska grundsynen. Hargreaves (1998, s. 185–190) diskuterar att ett personligt motiv till att föredra att arbeta ensam kan handla om ansvaret, omsorgen och makten över den egna klassen eller gruppen. Enligt resonemanget skulle en lärare föredra att ensam ha ansvaret över klassen, då ett delat ansvar kan upplevas som att man förlorar en del av inflytandet över vad som sker. Detta upplevs som obekvämt då man uppfattar sig själv som ansvarig för den egna klassens utveckling. En ovilja att samarbeta kan således även vara sprungen ur subjektivt upplevda goda avsikter och en vilja att göra ett så gott arbete som möjligt.

Hargreaves (1998, s. 190–193) lyfter fram skillnaden mellan individualism och individualitet. En fara i skarpt avståndstagande från individualism ligger i att det samtidigt kan innebära att ta avstånd från lärarens autonoma beslutsfattande och kompetens, individualiteten. Makten och rätten att göra självständiga bedömningar upplevs som starkt kopplad till den egna kompetensen, och att ta denna rätt ifrån lärare kan upplevas som omyndigförklarande och deprofessionaliserande. Begreppet individualitet så som Hargreaves använder det kan uppfattas som besläktat med begreppet autonomi. Hartvik (2013, s. 50) menar att lärares autonomi består i en ”hög grad av oberoende utan att ha fullt självbestämmande”. Lärares autonomi består i att ha ett stort handlingsutrymme beträffande tolkning och implementering av exempelvis styrdokument och i en frihet att planera den egna undervisningen utifrån egna preferenser och egen pedagogisk grundsyn. Hartvik (2013, s. 51) påpekar emellertid att autonomi även ger utrymme för en individuell konservatism och en möjlighet att hålla sig till ”[...] bekanta målsättningar, arbetssätt och modeller”. Ur företagsamhetens synvinkel kan lärarnas autonomi därmed utgöra såväl en möjliggörande som en motverkande förutsättning, beroende på hur läraren utifrån sin grundsyn uppfattar och värderar företagsamhetsfostran. Autonomi möjliggör även den självvalda individualismen som nämndes ovan. Lärares autonomi är enligt Niemi (1995, 37–38) starkt sammankopplad med lärarens etik. Autonomi innebär i detta fall att inte i första hand eftersträva egna intressen och preferenser utan snarare ett handlingsutrymme i eftersträvandet av det som uppfattas som bäst för eleverna och samhället.

Utifrån diskussionen ovan spelar autonomi en central roll för företagsamhetsfostran genom att den både kan möjliggöra och motverka fenomenet. Företagsamhetsfostran framkommer i styrdokumentet tydligast genom ett ämnesöverskridande temaområde. Företagsamhetsfostran har därigenom inte samma status som undervisningsämnen gällande exempelvis utvärdering, uppföljning, tillgång till undervisningsmaterial eller synlighet i skolans scheman och i timfördelningar. Därmed är fenomenet i större utsträckning beroende av den enskilda lärarens prioriteringar och värderingar än undervisningsämnena. Läraren

har sålunda ett större handlingsutrymme gällande fokuseringen på läroplanens temaområden än gällande undervisningsämnena och kan välja att ignorera ett eller flera av temaområdena utan att det får synliga och direkta konsekvenser. Ett subjektivt beslut att ignorera ett eller flera undervisningsämnen på samma sätt vore däremot inte möjligt. Å andra sidan ger lärarens handlingsutrymme stora möjligheter att välja att fokusera på ett temaområde som utvecklar elevernas företagsamhet, om grundsynen prioriterar detta. Genom företagsamhetsfostrans ämnesöverskridande karaktär har en lärare genom sin autonomi möjlighet att välja att fokusera på företagsamhet i all sin undervisning, om detta upplevs som eftersträvarvärt. Pedagogisk grundsyn och lärarens autonomi samverkar på detta sätt till att påverka förutsättningarna för företagsamhetsfostran genom att de i samspel kan bidra till såväl ett fullständigt ignorering av temat, som till att temat genomsyrar all verksamhet.

### *Påtvingad kollegialitet*

Att begränsa den individuella rätten att besluta över sin egen undervisning överensstämmer inte med den bild av företagsamhet som beskrivits, där individens kreativitet, självständighet och förmåga att planera och utföra det egna arbetet är centralt. Det föreligger risk för att en strävan till ökat samarbete kan bli samarbete för samarbetets skull och på så sätt en form av påtvingad kollegialitet. Med påtvingad kollegialitet menas en situation där kollegialt samarbete påtvingats lärarna i stället för att vara ett resultat av ett upplevt behov hos de enskilda lärarna (Hargreaves, 1998). Hargreaves (1998) exemplifierar med processen att omarbete nationella läroplaner till skolvisa läroplaner. Läroplansarbetet förutsätter att samtliga lärare aktivt deltar i arbetet men svarar nödvändigtvis inte mot ett subjektivt upplevt behov av samarbete hos lärarna. Resultatet blir att en del lärare kan uppleva arbetet som intressant, stimulerande och givande, medan andra ser det som onödigt och frustrerande merarbete. Oavsett hur det upplevs kan det ses som ett sätt att göra lärarna medansvariga för läroplansarbetet utan att de själva nödvändigtvis önskat detta. Man kan skönja en viss motsättning mellan kollegialitet och individualitet. Motsättningen träder i förgrunden då kollegialt samarbete inte bottnar i ett subjektivt upplevt behov av samarbete, och då formerna för samarbetet inte stämmer överens med det egna sättet att arbeta och uppfatta sitt arbete. (Hargreaves, 1998, s. 197–203.) Man kunde omformulera detta och säga att samarbetet upplevs ändamålsenligt om det svarar mot ett behov och överensstämmer med den egna grundsynen. Att däremot tvingas in i ett samarbete som strider mot den egna grundsynen eller de egna målsättningarna upplevs som oändamålsenligt.

Kännetecknande för den påtvingade kollegialiteten är enligt Hargreaves (1998, s. 207–207) administrativ reglering, obligatoriskt deltagande, implementering, bestämda tider och platser, samt förutsägbarhet. Påtvingad kollegialitet är med andra ord en form av styrt samarbete där initiativen inte kommer från lärarkåren och där såväl formen som målsättningarna för samarbetet är förutbestämt. Å andra sidan kan ett decentraliserat beslutsfattande ses som en stor styrka och tillgång då det i bästa fall är ett exempel på hur lärarna får ett ökat inflytande över sitt arbete och ges möjlighet att vara delaktiga i beslutsfattandet med anknytning till det egna arbetet. Att involvera lärare i exempelvis läroplansarbete är att bekräfta deras professionella kompetens och att ge lärarna både makt och ansvar över läroplansinnehållet. Huruvida denna delaktighet av de enskilda lärarna uppfattas som positiv eller negativ beror till stor del på lärarens syn på sitt arbete, den pedagogiska grundsynen.

Då företagsamhetsfostran framkommer genom ett ämnesöverskridande temaområde som ska genomsyra såväl all undervisning som skolans övriga verksamhet är det rimligt att förutsätta att en fokusering på utvecklingen av elevers företagsamhet förutsätter kollegial samplanering och gemensamma riktlinjer. Detta kan i synnerhet anses gälla hur skolans verksamhetskultur ska stödja företagsamhet, men även exempelvis hur ett ämnesöverskridande samarbete mellan ämneslärare i årskurserna 7–9 kunde fokusera på företagsamhet. Det kollegiala samarbete som en fokusering på företagsamhetsfostran förutsätter bygger således dels på att lärarna uppfattar denna fokusering som angelägen, dels att deras grundsyn ser kollegialt samarbete som önskvärt. Om någotdera kravet inte uppfylls kan ett eventuellt samarbete av lärarna upplevas som påtvingad kollegialitet. Endast om arbetet med företagsamhetsfostran bottnar i en genuin vilja hos lärarkåren finns förutsättningar för framgång.

Motsatsen till kulturen med påtvingad kollegialitet benämner Hargreaves (1998, s. 204–207) samarbetskultur. Denna kultur kännetecknas av spontanitet, frivillighet utvecklingsorientering, oberoende av tid och rum, samt av oförutsägbarhet. En samarbetskultur kännetecknas av en utvecklingsorienterad och understödjande kultur där initiativen till och formerna för samarbetet kommer från lärarna själva. Fokus är på att utveckla de egna initiativen och inte på att implementera andras initiativ. Denna typ av öppen och oförutsägbar kultur är emellertid något som inte på ett enkelt sätt låter sig styras centralt, då själva principen för samarbetskulturen innebär att initiativen kommer från lärarna själva. Samtidigt som en samarbetskultur kan ses som gynnsam för utvecklingen av företagsamt lärande väcker detta frågor om hur detta samarbete, med påföljande utveckling, kan skapas och eventuellt styras. Detta kan ses som en stor utmaning för utbildningspolitik och utbildningsförvaltning, eftersom det antyder att en genuin utveckling av skolans undervisning och fostran inte låter sig styras genom exempelvis styrdokument, utan kräver lokal och individuell initiativförmåga och drivkraft.

Utgående från Peltonens (2007) och Hargreaves (1998) diskussioner kan man dra slutsatsen att ökat kollegialt samarbete och nedtoning av den individualistiska lärarkulturen kan underlätta pedagogisk utveckling med riktning mot företagsamhet men är ingalunda en garanti för detta. En utvecklad samarbetskultur kan ses som eftersträfvansvärd, medan en kultur av påtvingad kollegialitet i själva verket kan motverka utveckling. Samarbetet bör baseras på ett upplevt behov hos lärarna och en gemensam målsättning att utveckla företagsamhet, utan att kväva de enskilda lärarnas individualitet. En förutsättning för att åstadkomma en samarbetskultur är naturligtvis de tidigare nämnda yttre omständigheterna där både tid och arenor för konstruktiva möten lärare emellan skapas, dock med en stark medvetenhet om att fruktbart samarbete inte kan tvingas fram. Att skapa förutsättningar är emellertid inte tillräckligt då samarbetskulturen innebär att initiativen till samarbetet kommer från lärarna själva, vilket leder oss tillbaka till den första förutsättningen, nämligen att lärarnas pedagogiska grundsyn möjliggör och underbygger kollegialt samarbete. Lärarens syn på sitt arbete måste medge att samarbete kan ge mervärde och att samarbete inte ses som ett hot mot, eller en avvikelse från, det väsentliga i undervisningen. Den pedagogiska grundsynens centrala roll i sammanhanget accentueras.

## *Strikt ämnesindelning*

En annan problematik som både Peltonen (2007, s. 226) och Illeris (2007) förbigående nämner och som Hargreaves (1998) och Johannison och Madsén (1997) diskuterar mer ingående är den strikta indelningen i undervisningsämnen, som i första hand förekommer i de högre årskurserna. I en organisation som i hög grad präglas av ämnesindelning, med en eventuellt därpå följande bevakning av det egna ämnets position från lärarnas sida, är förutsättningarna för fokusering på ämnesövergripande målsättningar nödvändigtvis inte de bästa. Tvärtom kan initiativ till ämnesöverskridande samarbete till och med uppfattas som intrång på det egna ämnets territorium. Ämnesindelningen präglar utbildningssystemet genom de nationella läroplansgrunderna och timfördelningarna, genom ämneslärarkategorier med fastslagna undervisningsskyldigheter och skolvisa lärartjänster, samt genom ämnesindelade scheman på klassnivå. Även utvärderingen och läromedlen är ämnesfokuserade. I ett utbildningssystem som är byggt på ämnesindelning och som därigenom även indirekt kan uppmuntra till bevakning av det egna ämnets intressen kan grogrunden för fokusering på ämnesövergripande målsättningar och engagemanget för ämnesöverskridande samarbete vara svag. Eftersom temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap (Utbildningsstyrelsen, 2004) är ett ämnesöverskridande temaområde försätter den ovan beskrivna ämnesindelade kulturen temaområdet i en problematisk situation då det kan få som konsekvens att ingen lärare känner temat som sitt eget och att det i praktiken riskerar förbises (Backström-Widjeskog, 2008; Ruskovaara, 2007, s. 144).

Hargreaves (1998, s. 223) diskuterar problematiken utgående från begreppet balkanisering. Med balkanisering menas en situation då lärare identifierar sig starkt med exempelvis den egna ämnesgruppen och att identiteten som lärare präglas av denna gruppstillhörighet. Balkaniseringen sker exempelvis genom att modersmåls-lärarna betraktar sig som en separat grupp från exempelvis matematiklärarna, fysiklärarna eller speciallärarna. Balkaniseringen kan också medföra att exempelvis klasslärare och ämneslärare ser sig som olika grupperingar. Balkaniseringen medför att lärarkåren delas in i olika undergrupperingar. Det sker förvisso utbyte medlemmar emellan inom dessa undergrupperingar, men utbyte mellan grupperingarna förekommer inte i större utsträckning och grupperingarna kan till och med befinna sig i konflikt med varandra. Revirtänkandet sker i dessa fall således inte i första hand på individnivå utan på gruppnivå och kan komma till ytan exempelvis i samband med läroplansreformer eller timfördelningsreformer, där de egna intressena upplevs hotade. Enligt Hargreaves (1998, s. 225–226) kan dessa grupper utöva ett starkt inflytande på enskilda lärares uppfattningar om exempelvis vad lärande innebär eller om vilka undervisningsstrategier som är ändamålsenliga. Med andra ord påverkar gruppstillhörigheten lärarens pedagogiska grundsyn då företrädare för ett visst ämne eller en viss grupp tenderar att socialiseras att se på undervisning ur ämnets eller gruppens synvinkel och enligt den tradition som byggs upp inom gruppen. Samtidigt lär sig lärarna ta distans till andra grupperingar med andra traditioner. Därtill bidrar de olika grupperingarna till lärarnas identitetsbildning genom att de olika grupperna tenderar att ha olika inbördes status. Således blir dels gruppstillhörigheten och värnandet om dess egenintressen viktig, dels samarbete grupper emellan mindre troligt. I synnerhet inför mer genomgripande förändringar som exempelvis läroplansreformer eller timfördelningar tenderar grupperingarna inta en tydligt politisk roll och i första hand värna om de egna intressena i stället för att fokusera på mer övergripande målsättningar. Konsekvensen av en balkaniserad kultur är att samarbete över ämnesgränser är osannolikt då det ur de respektive gruppernas synvinkel inte ens ses som önskvärt. (Hargreaves, 1998.)

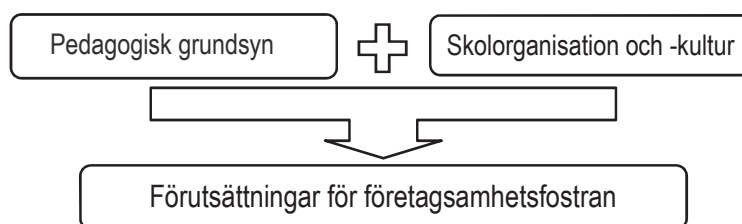
## 4 Metoddiskussion

Metoddiskussionen presenterar inledningsvis de preciserade forskningsfrågorna varefter avhandlingen positioneras epistemologiskt. Därefter läggs fokus på den kvalitativa intervjun och hur denna metod tillämpas i avhandlingen.

### 4.1 Preciserade forskningsfrågor

Diskussionen har visat att företagsamhetsfostran, i betydelsen att uppmuntra en proaktiv inställning till livet, inte är något nytt som målsättning för grundskolan. Det kan emellertid fortfarande diskuteras om skolan i sin verksamhet uppmuntrar företagsamhet hos eleverna på det genomgripande sätt som läroplansgrunderna avser. Därtill kan det konstateras att företagsamhet och företagsamhetsfostran förstås och diskuteras ur ett flertal olika perspektiv och att fältet präglas av en viss förvirring kring begrepp. Fenomenet förstås olika beroende på betraktarens perspektiv.

Diskussionen i avsnitt 3.1 visade att lärares pedagogiska grundsyn är av avgörande betydelse för verkställandet av företagsamhetsfostran och företagsamt lärande. Grundsynen omfattar ett flertal perspektiv som i samverkan utgör den referensram som avgör vad läraren uppfattar vara centralt i det egna arbetet och utifrån vilken läraren väljer såväl fokus för sin undervisning som arbetssätt och metoder. Grundsynen har därmed en avgörande betydelse för huruvida en lärare väljer att fokusera på företagsamhet. Diskussionen i avsnitt 3.2 har å sin sida visat att det i skolans organisation och verksamhetskultur finns faktorer som gör att man kan ifrågasätta skolans och lärarnas förutsättningar att på ett genomsyrande sätt uppmuntra elevernas företagsamhet. Resultatet av kapitel 3 kan sammanfattas i nedanstående modell.



Figur 2: Förutsättningar för företagsamhetsfostran

Ovanstående modell illustrerar hur förutsättningar för företagsamhetsfostran påverkas såväl av lärarnas grundsyn som av skolans organisation och verksamhetskultur. Den inledande förutsättningen är lärarens grundsyn. För att företagsamhetsfostran ska ha förutsättningar att lyckas bör lärare uppfatta utvecklandet av elevers företagsamhet som en central uppgift för skolan och för sitt lärarskap. Uppfattas detta som mindre viktigt riskerar utvecklandet av elevers företagsamhet förbli en retorisk målsättning. Den pedagogiska grundsynen innefattar även uppfattningar om hur lärande sker och hurdant lärande som gynnar och utvecklar företagsamhet. En lärare med en grundsyn som understöder företagsamt lärande får emellertid inte fritt spelrum att förverkliga sina ambitioner

om skolkulturen och organisationen på olika sätt motverkar företagsamt lärande. En skolkontext som genom sin organisation eller kultur motverkar ett företagsamt lärande kan således hindra lärare att utveckla det företagsamma lärandet och sträva efter att nå målen med företagsamhetsfostran. Konklusionen av teoridiskussionen är därmed att goda förutsättningar för företagsamt lärande och företagsamhetsfostran uppnås i en situation där lärares grundsyn och skolans organisation och kultur samverkar på ett positivt sätt ur företagsamhetens perspektiv. Detta förutsätter lärare som både vill, kan och understöds i sitt arbete med företagsamt lärande. Modellen ska inte uppfattas som lineär, eftersom grundsyn och skolkultur påverkar och formar varandra.

Av förutsättningarna ovan antar den pedagogiska grundsynen karaktären av personliga förutsättningar, eftersom grundsynen behandlar lärarens uppfattning av och förhållningssätt till bland annat företagsamt lärande och företagsamhetsfostran. Skolans organisation och kultur kan beskrivas som kontextuella förutsättningar eftersom de, oavsett lärarens personliga förhållningssätt och kunskaper, påverkar lärarens möjligheter att basera sin undervisning på ett företagsamt lärande och sträva efter målen med företagsamhetsfostran. Förutsättningarna kan därmed delas in dels i personliga, dels i kontextuella förutsättningar.

I enlighet med avhandlingens syfte, att "utforska förutsättningarna att utveckla företagsamhet i skolan", har den teoretiska diskussionen belyst frågan om förutsättningar för företagsamhetsfostran i dagens skola. Detta perspektiv är emellertid enbart teoretiskt. I syfte att bredda perspektivet strävar jag i den empiriska undersökningen efter att utforska lärares uppfattningar av förutsättningarna att utveckla företagsamhet genom undervisning. Målsättningen med den empiriska undersökningen är att vidga och fördjupa förståelsen som byggts upp genom den teoretiska diskussionen med lärarnas erfarenheter från den grundläggande utbildningen. För att uppnå syftet består den empiriska undersökningen av en intervjuundersökning som eftersträvar att utreda lärares uppfattningar av sina förutsättningar att nå målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Intervjuerna fokuserades på förutsättningar utan att dess närmare precisera hurdana eller vilka förutsättningar det kan tänkas handla om. Den empiriska undersökningen utgick inte ur den teoretiska diskussionen, eftersom detta skulle begränsa diskussionen till de perspektiv som lyfts fram i teoridiskussionen. Ett öppet angreppssätt i den empiriska undersökningen eftersträvar en så bred diskussion om det företagsamma lärandets förutsättningar som möjligt.

Som det konstaterats i teoridiskussionen är begreppens otydlighet och de många och sinsemellan motstridiga tolkningarna av begreppen ett överhängande problem vid diskussioner om företagsamhetsfostran och företagsamt lärande. Därtill kan det noteras att varken företagsamhetsfostran eller företagsamt lärande överhuvudtaget nämns i gällande läroplansgrunder. Utvecklingen av elevernas företagsamhet framkommer i stället tydligast inom ramarna för temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Ett centralt problem för undersökningen var därmed att finna en ändamålsenlig utgångspunkt för diskussionen för att i så stor utsträckning som möjligt säkerställa att intervjuare och den intervjuade talade om samma sak. Att inleda undersökningen med att definiera företagsamhetsfostran eller företagsamt lärande för informanterna var oändamålsenligt, eftersom detta skulle ha påverkat de intervjuades uppfattningar av fenomenet och medfört att diskussionen inte utgått ur de intervjuades förståelse. Å andra sidan var det heller inte



ändamålsenligt att utan någon som helst inledande orientering gå in på en diskussion om företagsamhet, eftersom risken då var att intervjuaren missförstått informantens utsagor på grund av otydliga och varierande tolkningar av begreppen. För att lindra ovanstående problematik utgick diskussionen i intervjuerna från den beskrivning av temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap som finns i läroplansgrunderna.

Denna utgångspunkt kan motiveras ur ett flertal perspektiv. Inledningsvis är det genom detta temaområde som lärarnas uppdrag att utveckla elevernas företagsamhet uttrycks och temat är förmodligen bekant för lärarna, eftersom de i sitt dagliga arbete förväntas förverkliga temaområdets målsättningar. Det föreföll därmed naturligt att i diskussionen utgå från vilka förutsättningar lärarna anser att de har att uppnå målsättningarna i detta temaområde. En annan motivering är att man på detta sätt undviker problematiken med begreppet företagsamhetsfostrans otydliga innebörd och de eventuella reservationer lärare enligt teoridiskussionen kan ha gentemot begreppet.

Mot denna bakgrund är den övergripande forskningsuppgiften för den empiriska undersökningen att beskriva hur lärare resonerar kring förutsättningarna att förverkliga temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Intervjuerna fokuserade dels på att behandla negativa förutsättningar, dvs. faktorer som lärarna upplever att motverkar eller försvårar arbetet med temaområdet, dels positiva förutsättningar, dvs. faktorer som lärarna uppfattar att möjliggör och underlättar arbetet med temat. Därtill fokuserade intervjun både på de personliga och kontextrelaterade förutsättningar som diskuterades i föregående avsnitt. Med personliga förutsättningar menas i detta fall sådana påverkande aspekter som i första hand är beroende av lärarna själva och tangerar exempelvis olika dimensioner av den pedagogiska grundsynen. De kontextrelaterade förutsättningarna består av sådana yttre faktorer som lärarna uppfattar påverkar deras arbete och tangerar diskussionen om exempelvis skolans kultur och organisation. Teoridiskussionens tre huvudteman präglar på så sätt även den empiriska undersökningen genom att både personliga och kontextrelaterade förutsättningar diskuteras ur flera synvinklar. Forskningsuppgiften preciseras till följande forskningsfrågor:

*Vilka personliga förutsättningar att förverkliga temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap ger lärare uttryck för?*

*Vilka kontextrelaterade förutsättningar att förverkliga temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap ger lärare uttryck för?*

## 4.2 Epistemologisk positionering

En epistemologisk positionering placerar avhandlingen inom hermeneutikens sfär. Denna positionering innebär att forskarens uppgift består av att tolka och ge en mening åt intervjuaren i relation till avhandlingens syfte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 66–67; Ödman, 2007). Tolkningsprocessen beskrivs inom hermeneutik ofta som en spiral (Ödman, 2007, s. 73–108). I denna spiral speglar forskaren den intervjuades utsagor mot sin egen förståelsehorisont, som förändras som en följd av detta, för att på nytt ta sig an den intervjuades utsagor ur denna förändrade horisont. Tolkningen är därmed beroende av och sprungen ur tolkarens förförståelse,



samtidigt som förförståelsen ändras kontinuerligt under tolkningsprocessens gång. All tolkning är kontextberoende, men även intentionell. Det intentionella består i att den som tolkar alltid har en medveten eller omedveten avsikt med sitt tolkande. Man vill uppnå något specifikt genom att förstå, och intentionen påverkar hur saker tolkas och hur saker förstås. Två personer som tolkar samma situation eller utsaga kan komma att ge dem helt eller delvis olika innebörd, dels för att de har olika förförståelse, dels för att de har olika intentioner. (Warnke, 1993.)

Den hermeneutiska spiralen medför att en central ingrediens i forskningsarbete är att tydligt redogöra dels för sin förförståelse, dels för sina intentioner, för att läsaren ska kunna bilda sig en uppfattning om den förståelsehorisont eller referensram ur vilken tolkningarna har vuxit fram. I denna avhandling beskrivs förförståelsen för forskningsområdet huvudsakligen i avsnitt 1.1, men kan skönjas även i teoridiskussionen. Samtidigt som såväl det inledande kapitlet som teoridiskussionen kan uppfattas gestalta förförståelsen har dessa i sig vuxit fram som ett resultat av en hermeneutisk spiral som grundas på tidigare förförståelse. Detta förlopp beskrivs av Ödman (2007, s. 107), som konstaterar: "Tolknings- och förståelsespiralen saknar början och slut; spiralen är oändlig" Det är med andra ord omöjligt att ange en specifik startpunkt för processen och den exakta slutpunkten är lika flyktig.

Denna avhandling strävar inte efter resultat i form av slutgiltiga sanningar utan avsikten är att ge ett bidrag i den rådande diskursen om företagsamt lärande och företagsamhetsfostran. Även denna diskurs kan uppfattas som en spiral där olika aktörer ur olika horisonter och med olika intentioner försöker skapa mening och innehåll åt företagsamhetsfostran. I den inledande beskrivningen av problemområdet och syftet nämndes att ambitionen är att bidra med pedagogiskt välgrundade inlägg i en diskurs dominerad av ekonomi- och näringslivsinfluerade röster. Ambitionen att stärka de pedagogiskt grundade rösterna utgör därmed ett element i intentionen bakom tolkandet. Intentionerna påverkar dels tolkningen av intervjuerna i undersökningen, dels valet av upplägg för avhandlingen. Såväl intentionerna som förförståelsen är nödvändiga för att tolkning och förståelse överhuvudtaget ska kunna vara möjliga, och det är således vare sig önskvärt eller möjligt att som forskare försöka frigöra sig från dessa eller dölja dessa (Warnke, 1993, s. 97–107). Oavsett om forskaren är öppen med sin förförståelse och utgångspunkterna för sitt handlande eller ej, kommer forskningsarbetet och tolkningen att präglas av dessa. Därför är det mest hållbara förhållningssättet att eftersträva en öppenhet och genomskinlighet i förhållandet till förförståelsen och utgångspunkterna för forskningsarbetet.

Det är emellertid problematiskt att försöka beskriva såväl förståelsehorisonten som intentionerna heltäckande eftersom de utvecklas och ändrar karaktär under hela processens lopp. Ett försök till en sådan beskrivning kan, som Ödman (2007, s. 107) uttrycker det, bli en stillbild av ett ögonblick i utvecklingen. Förförståelsen synliggörs inte nödvändigtvis bäst genom att i ett avgränsat kapitel försöka beskriva den, utan beskrivningen blir förmodligen mer naturlig om förförståelsen kontinuerligt synliggörs. Detta sker genom att forskarens resonemang och tolkningar förklaras och beskrivs så att läsaren kan uppfatta på vilka grunder forskaren dragit sina slutsatser, människan bakom tolkandet på detta sätt blir synlig (Ödman, 2007, s. 124–129). Detta motiverar bland annat varför intervjujuciteten fått ett stort utrymme i resultatredovisningen. Genom att redovisa såväl ursprungscitat som tolkningen av dessa erbjuds läsaren möjligheten att själv bedöma tolkningarnas giltighet och

resultatredovisningen blir mer genomskinlig. Människan, forskaren, uppfattas i detta sammanhang inte som en möjlig felkälla för tolkningen, vars inverkan ska minimeras, utan ses tvärtom som den resurs som överhuvudtaget möjliggör en tolkning och en förståelse.

Val av forskningsansats avgör var sökljuset läggs på forskningsdata. Exempelvis en fenomenologisk ansats hade medfört att intresset i undersökningen riktats mer mot att beskriva än att tolka de intervjuades upplevelser, vilket inte ligger i linje med målsättningen för detta arbete. Fenomenologin har fokus på att beskriva fenomen eller den intervjuades uppfattningar av dessa, utan att i större utsträckning tolka betydelsen av uppfattningarna eller fenomenen. Fenomenologin intresserar sig för den intervjuades vardagsvärld, livsvärlden, och en fenomenologisk intervju kretsar kring hur den intervjuade uppfattar denna livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 30, 39–48). Fokus i detta arbete är emellertid att överskrida de enskilda informanternas beskrivningar av sin livsvärld och genom att kritiskt tolka de intervjuades resonemang kring en specifik frågeställning skapa en uppfattning om förutsättningarna att i skolans undervisning nå målen med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap.

Inom ramen för denna avhandling ska kunskap inte ses som något statiskt som intervjun försöker fånga, utan som något dynamiskt som skapas under forskningsprocessen. Kunskapen skapas genom en dialog mellan forskaren och den intervjuade, mellan teorin och intervju och i sista hand mellan avhandling och läsare. Kunskapen som denna avhandling förväntas producera är ett kompletterande bidrag ämnat att nyansera och fördjupa befintliga uppfattningar om företagsamhetsfostran. Denna kunskap förväntas komma till användning i synnerhet inom pedagogisk forskning och utveckling, lärarutbildning och fortbildning av lärare, men även inom skolläring och utbildningspolitik. Den hermeneutiska positioneringen ska uppfattas mer som pragmatisk än som strikt kunskapsfilosofisk. Ambitionen är att med god kännedom om de epistemologiska grunderna tillförlitligt svara på avhandlingens forskningsfrågor och uppnå syftet med avhandlingen.

### 4.3 Intervju

När kunskapsintresset är inriktat på personers attityder, åsikter, erfarenheter, iakttagelser eller liknande är olika slag av intervjuer att föredra som undersökningsmetod (Anttila, 1996, s. 230). Den kvalitativa intervjun kan beskrivas som en ledd konversation där intervjuaren uppmärksam och strävar efter att förstå innehållet i det som blir sagt (Warren, 2002, s. 85). Genom intervju kan man ge röst åt de intervjuades uppfattningar, synpunkter och synvinklar (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 28).

Intervjun som metod förekommer i flera former. Fontana och Frey (2005, s. 698) exemplifierar detta genom att konstatera att en intervju kan ske ansikte mot ansikte mellan två individer, ansikte mot ansikte med en grupp, eller över telefon. Ryen (2004) fyller på alternativen med e-postintervju eller enkäter. Förutom dessa alternativ, som närmast skiljer sig åt i det konkreta tillvägagångssättet och graden av distans mellan intervjuaren och den intervjuade, kan samtliga dessa intervjuer skilja sig åt med avseende på avsikten med intervjun. I detta avseende kan marknadsundersökningar, politiska gallupar, arbetsintervjuer, terapeutiska

intervjuer, tidningsintervjuer, rättsförhör eller vetenskapliga undersökningar räknas upp. Vidare kan de ha antingen kvantitativt fokus, där man främst önskar mäta något eller kvalitativt fokus, där man snarare önskar förstå meningar och innebörder. Intervjuerna kan vara antingen strukturerade, halvstrukturerade eller ostrukturerade. Att intervjuerna ytterligare kan vara mycket olika i omfång, allt från några minuter per telefon till en mångårig relation mellan terapeut och patient gör att intervjun ingalunda är en enkelt greppbar undersökningsform utan snarare en mångfacetterad sådan som kräver ett gediget förarbete. (Fontana & Frey, 2005, s. 695–727; Gubrium & Holstein, 2002.)

Det som över lag kännetecknar en intervju och som skiljer den från ett vanligt samtal är att rollfördelningen i en intervjusituation tydligt fastställer att den ena parten är den som intervjuar och ställer frågor, medan den andre svarar. Detta innebär att en intervjusituation för det mesta har en klar roll- och maktfördelning dels eftersom dialogen inte sker på lika villkor, dels eftersom det från första början är intervjuarens agenda som är upphovet till intervjun och som styr hela situationen. Även efter intervjun har forskaren övertaget eftersom hen står för tolkningen av intervjun. Maktbalansen, eller maktobalansen, mellan intervjuaren och den intervjuade kan se olika ut beroende på den konkreta kontexten i vilken intervjun äger rum. (Anttila, 1996, s. 230–238; Fontana & Frey, 2005, s. 695–722; Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 42–43; Johnson, 2002, s. 112; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48–50; Ryen, 2004.)

De varierande maktförhållandena i olika intervjusituationer påverkar sättet på vilket den intervjuade svarar på och förhåller sig till frågorna. I en forskningsintervju bör forskaren vara medveten om att maktobalansen kan påverka hur den intervjuade upplever situationen och hur den intervjuade väljer att svara på forskarens frågor. Förutom maktobalansen påverkar också den intervjuades uppfattning om intervjuarens målsättning med intervjun vilken slags information eller åsikter den intervjuade är beredd att dela med sig av. Upplever den intervjuade att viss information eller vissa åsikter kan vara känsliga är hen återhållsam med att uttrycka dessa. Om intervjuaren dessutom är i en uppenbart starkare maktposition eller representerar en för den intervjuade främmande kultur eller verklighet kan det bidra till att den intervjuade filtrerar sina svar och medvetet eller omedvetet betonar vissa aspekter och uttrycker sig återhållsamt eller helt tigger om andra. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 99–101; Johnson, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48–50; Ryen, 2004.)

Forskaren bör vidta åtgärder för att lindra den negativa inverkan den ovan beskrivna problematiken kan ha på intervjun. Ett konkret förslag som Hirsjärvi och Hurme (2008, s. 73–74) nämner är att intervjuerna ska ske i en för den intervjuade bekant miljö för att minska känslan av utsatthet. Exempel på sådana platser är den intervjuades arbetsrum, hem, närmiljö eller på en offentlig plats. Å andra sidan kan en forskares närvaro exempelvis i hemmet i vissa fall kännas opassande så detta avgörande bör fattas från fall till fall (Warren, 2002). Vidare lindras problematiken med den intervjuades osäkerhet inför forskarens avsikter om forskaren tydligt på förhand beskriver forskningens målsättningar. Forskaren kan även beskriva vad informationen kommer att användas till och vem som kan komma att ha tillgång till den i framtiden. Strävan är att uppnå informerat samtycke där den intervjuade är förtrogen med forskarens intentioner och samtycker till att delta i forskningen. Detta hjälper den intervjuade att placera forskningen i ett sammanhang och gör det lättare att förhålla sig till den samtidigt som det kan anses oetiskt att inte delge de

intervjuade forskningens avsikter. (Fontana & Frey 2005; Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 87–88.)

Att utförligt beskriva forskningens syfte för den intervjuade är emellertid inte helt oproblematiskt, då det i vissa fall kan vara avgörande för forskningen att den intervjuade inte känner till det exakta syftet, eftersom detta väsentligt skulle komma att påverka hur informanten väljer att svara på intervjufrågorna. Beroende på frågeställningen kan det med andra ord bli nödvändigt att inte vara alltför tydlig med syftet. Detta kan samtidigt ifrågasättas ur en forskningsetisk synvinkel och även tänkas bidra till den intervjuades osäkerhet kring vad forskaren egentligen är ute efter. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 87–88; Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 20, s. 86.) En strävan är att uppnå en balans mellan å ena sidan kravet på informerat samtycke, dvs. att de intervjuade är väl informerade om vad de deltar i, och å andra sidan behovet att inte påverka diskussionen i intervjun genom att avslöja för detaljerad information om syftet eller forskningsfrågorna. Som riktlinje i detta avseende anger Hirsjärvi och Hurme (2008, s. 20) att den intervjuade utifrån den information hen fått ska kunna fatta ett välgrundat beslut om sitt deltagande. Beskrivningen ska med andra ord ge tillräckligt med information om avhandlingens tema, syften och karaktär så att den intervjuade välgrundat kan fatta ett beslut om sitt deltagande men det finns inget explicit krav på att avslöja alla detaljer.

En vetskap hos de intervjuade om det exakta syftet eller de specifika forskningsfrågorna i denna avhandling kunde ha påverkat de intervjuades benägenhet att resonera fritt och obehindrat under intervjun. Vetskapen om de specifika forskningsfrågorna kunde ha begränsat resonemangen till att gälla det som de intervjuade läst in i frågorna, vilket inte behöver vara detsamma som forskaren avsett. Ett ändamålsenligt sätt att hantera problematiken var därför att intervjuaren ledde in diskussionen på forskningsfrågorna utan att de intervjuade var medvetna om deras exakta innebörd. Detta kunde ha lett till att de intervjuade på förhand filtrerat sina resonemang utgående från vad de trott att forskaren är ute efter, eller hur de tolkat frågornas formuleringar. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2009.) I denna avhandlings intervjuer var det således inte aktuellt att avslöja det exakta syftet eller de exakta forskningsfrågorna för de intervjuade. Intervjudeltagarna gavs information om att forskningen handlar om de intervjuades uppfattningar om och erfarenheter av förutsättningarna att nå målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. I själva intervju-situationen leddes diskussionen in på de specifika teman som intervjuguiden innehåller.

Johnson (2002, s. 105–106) diskuterar hur avgörande intervjuarens förförståelse är för vad intervjuaren uppfattar av intervjun. Beroende på hur insatt intervjuaren är i den intervjuades verklighet har intervjuaren olika beredskap att tolka innebörden i det som sägs och greppa olika nyanser. I den ena ytterligheten kan detta betyda att intervjuaren och den intervjuade representerar helt olika bakgrunder, med påföljden att intervjuaren inte alls uppfattar meningen med det som sägs genom att inte ha en tillräcklig förståelse av den intervjuades förståelsehorisont. I den andra ytterligheten har intervjuaren och den intervjuade mycket nära samband, exempelvis vänskap, släktskap etc. med påföljden att intervjuaren tror sig förstå mycket mer än vad som sägs, dvs. tolkar in mening i det som sägs utifrån tidigare erfarenheter. Detta resonemang ligger i linje med den hermeneutiska principen om förförståelsens avgörande betydelse för forskningsprocessen och hur förståelsen byggs upp i en

växelverkan mellan förståelsen och omvärlden. I den aktuella undersökningen intog denna problematik inte en alltför central roll, även om den beaktades. Eftersom forskaren i detta fall är utbildad lärare och har arbetserfarenhet från både universitet och grundläggande utbildning förelåg en tillräcklig och välgrundad förtrogenhet med grundskolan för att lärarnas resonemang kunde förstås och en ändamålsenlig dialog föras.

### *Djupintervjun*

Kännetecknande för djupintervjun är att den normalt sett sker ansikte mot ansikte och är av relativt lång duration. Intervjun påminner i många avseenden om ett vanligt samtal och avsikten är ofta att åstadkomma djupa, personliga reflektioner hos den intervjuade. Den avgörande skillnaden mellan djupintervjun och ett vanligt samtal är deltagarnas relation och att samtalet inte är ett ändamål i sig utan att informationen från samtalet kommer att användas i annat syfte. Samtalet som sådant är ett resultat av forskarens initiativ och har uppkommit utifrån forskarens agenda (Johnson, 2002, s. 103–105). Anttila (1996, s. 232) definierar djupintervjun som målinriktad konversation [fi. *tarkoituksellinen keskustelu*] vars syfte är att fokusera på känslor, attityder eller synpunkter och åsikter. Hirsjärvi och Hurme (2008, s. 44) å sin sida tar avstånd från hela begreppet djupintervju då de menar att det kan avse å ena sidan en intervju där syftet är att komma åt djup information, men att begreppet å andra sidan kan syfta på att man gör ett flertal ytligare intervjuer med en och samma person. De kategoriserar i stället begreppet djupintervju som en form av ostrukturerad intervju.

Avsikten med en djupintervju är generellt att komma åt djupare och mer personlig information än vad som är möjligt i exempelvis en fokusgruppintervju, telefonintervju eller enkät. På axeln strukturerad–ostrukturerad placerar sig djupintervjun mot det ostrukturerade. Detta innebär att djupintervjun normalt inte följer något fastslaget schema, men kan ha på förhand utarbetade intervjufrågor, alternativt kan intervjun kretsa kring ett eller flera teman, så att de specifika frågorna växer fram under dialogens gång. Den intervjuade påverkar således i stor utsträckning intervjuens gång. (Johnson, 2002, s. 103–116.) Enligt Anttila (1996, s. 232) kretsar intervjun normalt kring ett antal huvudfrågor som emellertid inte behöver behandlas i en fastställd ordning. Enligt Johnson (2002, s. 105) är djupintervjun lämpad som metod exempelvis när forskaren är intresserad av att komma åt flera olika perspektiv på samma fenomen. Detta innebär att flera personer intervjuas om samma fenomen med syftet att dessa skilda personers olika perspektiv på fenomenet sammantaget kommer att ge en bredare bild av fenomenet än vad en enskild intervju hade gett.

För att djupintervjun ska vara fruktbar ses det som en fördel om intervjuaren och den intervjuade representerar ungefär samma grad av relation till det som intervjun handlar om (Johnson, 2002, s. 107). Med detta menas att forskarens förtrogenhet med det som undersöks kommer att påverka undersökningen med början från sättet på vilket forskningsfrågorna ställs, till sättet på vilket intervjun genomförs och framför allt hur den förstås och tolkas. En forskare som inte är insatt i det ämne som undersöks eller förtrogen med den intervjuades kontext klarar således varken av att ställa de rätta frågorna eller tolka svaren. Detta tangerar diskussionen ovan om att den intervjuade och intervjuaren i någon mening bör dela förståelsehorisont, inte så att de nödvändigtvis representerar samma syn på ämnesområdet eller ens samma

perspektiv, men att bägge besitter en sådan nivå av förtrogenhet med temat och beredskap att resonera kring temat att en fruktbar dialog är möjlig. I detta ligger emellertid en annan fara då en forskare som är väl insatt i ett visst ämnesområde kan ha hunnit bilda sig mycket bestämda uppfattningar. Forskaren kan av denna orsak riskera att inte uppfatta innebörden i de intervjuades utsagor utan tolka diskussionen i linje med sina tidigare uppfattningar. Forskaren förmår därmed inte förändra sin uppfattning utifrån de nya synvinklar som intervjun erbjuder. Att inte vara förtrogen med intervjuens tematik och den intervjuades perspektiv kan innebära att man inte uppfattar den intervjuades resonemang på grund av bristande grundförståelse för ämnesområdet. Att vara expert i sin tur kan göra att all tolkning är oändamålsenligt starkt präglad av den egna övertygelsen. En strategi för att hantera denna problematik är den tidigare nämnda strävan att göra tolkningarna genomskinliga dvs. att visa hur tolkningen vuxit fram och genom detta ge läsaren en möjlighet att förstå det bakomliggande resonemanget och därigenom själv kunna bedöma tolkningens giltighet (Ödman, 2007, s124–129). Detta är en av orsakerna till att redovisningen av intervjuresultaten getts ett stort utrymme i avhandlingen.

Johnson (2002, s. 111) nämner att samma strävan efter genomskinlighet bör finnas gällande urval av de intervjuade. Forskaren bör synliggöra hur och på vilka grunder de intervjuade valts samt vilka eventuella samband som finns mellan intervjuaren och de intervjuade sedan tidigare. Avsikten är att läsaren kan bilda sig en egen uppfattning om de intervjuades trovärdighet och vilken betydelse relationen mellan intervjuare och intervjuad kan tillskrivas.

Vid en djupintervju är intervjuaren inte bunden vid ett exakt intervju-schema. Forskaren bör ha intervjuens teman väl förberedda, men då diskussionen i en djupintervju i mångt och mycket liknar ett vanligt samtal bör intervjuaren vara beredd på att olika intervjuer kan komma att följa olika stigar. Intervjuaren bör tillåta den intervjuade att tala förhållandevis fritt, eftersom detta kan komma att leda till resonemang som är intressanta för forskningen. Forskaren kan på förhand inte veta vad som är rätt väg att gå. Samtidigt bör intervjuaren emellertid även vara beredd att leda tillbaka intervjun mot forskningstemat ifall diskussionen uppenbart fjärrar sig från forskningsfrågorna. Det behövs således en kombination av improvisatorisk lekfullhet och strukturerad rigiditet. Vidare har intervjuaren i en djupintervju inte en traditionell strukturerad intervjuarroll i den bemärkelsen att hen eftersträvar att vara så neutral och färglös som möjligt utan intervjuaren kan delta i diskussionen som en egen person, men utan ambitionen att påverka eller färga den intervjuades svar utan snarare för att föra vidare diskussionen i en för forskningen relevant riktning. (Johnson, 2002, s. 111–113.)

Beträffande graden av strukturering förefaller det finnas en viss variation i tolkningar då exempelvis Hirsjärvi och Hurme (2008) menar att djupintervjun ska uppfattas som synonym med den ostrukturerade intervjun, medan exempelvis Johnson (2002) tillåter att djupintervjun rör sig mellan den ostrukturerade och halvstrukturerade intervjun. Om man med djupintervju väljer att syfta på den information intervjun ger upphov till kan intervjun mycket väl röra sig mellan den ostrukturerade och halvstrukturerade. Ett antal huvudteman (intervjufrågor) hindrar inte att dessa behandlas på djupet. Uppfattas å andra sidan djupintervju som synonym till ostrukturerad intervju fäster man uttryckligen uppmärksamheten på graden av strukturering och inte på informationens natur och kan därmed inte tillskriva djupintervjun halvstrukturerade karaktärsdrag.



## *Temaintervju*

Som tidigare konstaterats kan intervjuer kategoriseras beroende på hur de placerar sig på axeln strukturerad–ostrukturerad. I en strukturerad intervju följs ett på förhand bestämt intervjuschema från början till slut, medan en ostrukturerad intervju låter den intervjuade påverka riktningen och frågorna baseras på de föregående svaren. Emellan dessa ytterligheter finns den halvstrukturerade intervjun, och ett exempel på en sådan är det som Hirsjärvi och Hurme (2008) kallar för temaintervju. En temaintervju är inte strukturerad i den bemärkelsen att den skulle följa ett givet intervjuschema, men inte heller ostrukturerad i den bemärkelsen att intervjun inte skulle sträva efter att behandla ett antal specifika frågor. Temaintervjun behandlar vissa specifika frågor, teman, men diskussionen om dessa teman kan föras fritt och utgående från den intervjuades svar.

På så vis skiljer Hirsjärvi och Hurme (2008) temaintervjun från djupintervjun då de menar att den senare endast behandlar ett huvudtema och att diskussionen inom detta tema sker fritt, en tolkning som enligt diskussionen ovan skiljer sig från exempelvis Johnsons (2002). Enligt Hirsjärvi och Hurme är temaintervjun såtillvida mer strukturerad att det övergripande temat på förhand har delats upp i specifika underkategorier som utgör de enskilda teman som behandlas under intervjun. Intervjun som helhet är därmed halvstrukturerad medan diskussionen inom de enskilda temana ändå kan ske som i en djupintervju.

Värt att notera är att Hirsjärvi och Hurme (2008, s. 48) anser att en fördel med benämningen temaintervju är att den inte knyter intervjun till vare sig en kvantitativ eller kvalitativ inriktning, ej heller till antalet intervjuer med en enskild intervjuad och inte heller till graden av djup på den information som fås genom intervjun. Samtidigt sägs dock att intervjuformen inte är ”helt fri” som djupintervjun. Detta kan uppfattas som en motsägelse då det å ena sidan sägs att temaintervjun inte ger djup information som en djupintervju, samtidigt som det å andra sidan uttryckligen sägs att begreppet inte tar ställning till om informationen som intervjun ger är djup eller inte. Som tidigare diskuterats har denna motsägelse eventuellt sitt ursprung i att begreppet djupintervju av Hirsjärvi och Hurme tolkats beteckna graden av strukturering på en intervju och inte naturen av den information som intervjun ger upphov till. Avsikten med benämningen temaintervju sägs vara att framhäva att intervjuformen inte är bunden till ett intervjuschema utan byggs upp av ett antal centrala teman utifrån vilka diskussionen förs.

Begreppet temaintervju kan kritiseras för att förbli rätt intetsägende, eftersom det i allt väsentligt inte beskrivs som något annat än en form av halvstrukturerad intervju. Att benämna en intervju temaintervju kan därför anses vara en otillräcklig positionering då det inte beskriver intervjuens natur med avseende på om den är kvalitativ eller kvantitativ, ytlig eller djup osv. Å andra sidan kan en fördel i denna beskrivning av vad en temaintervju är vara att det innebär att temaintervju och exempelvis djupintervju mycket väl kan sammanfalla, de ligger inte i någon uppenbar konflikt sinsemellan, eftersom temaintervjun uttryckligen inte binder sig till någon specifik grad av djup i intervjun, medan djupintervjun enligt Johnsons (2002) tolkning inte förbinder sig entydigt till någon viss grad av strukturering. I det avseendet kunde begreppet temaintervju komplettera begreppet djupintervju för att beskriva en halvstrukturerad form av djupintervju där diskussionen kretsar kring ett



antal centrala teman. Begreppet temaintervju kan med andra ord bidra till att precisera formen av djupintervju.

### *Intervjuformen i denna avhandling – tematisk djupintervju*

Den metod som använts i denna avhandling kallas för *tematisk djupintervju*. Motiveringen till att kalla metoden för tematisk djupintervju ligger inledningsvis i att begreppet djupintervju upplevs beskriva naturen av den information som intervjun ger dvs. att intervjun eftersträvar att få den intervjuade att grundligt reflektera kring intervjutemat, men inte entydigt positionerar intervjun som ostrukturerad eller halvstrukturerad. Temaintervjun å sin sida tar inte ställning till om diskussionen är djup eller ytlig, lång eller kort men anger att intervjun bygger på ett antal teman som är centrala för intervjun och positionerar intervjun som halvstrukturerad. Att kombinera dessa två begrepp till tematisk djupintervju har således den fördelen att begreppet både beskriver naturen på den information som eftersträvas och graden av strukturering på intervjun. Eftersom begreppen kompletterar varandra, genom att beskriva olika aspekter av intervjun, torde kombinationen inte upplevas som problematisk. De olika intervjutemana är framsprungna ur teoridiskussionen, och syftet var att under intervjuerna få de intervjuade att så djuplodande som möjligt resonera kring dessa teman.

Ett alternativ till den tematiska djupintervjun hade kunnat vara fokusgruppsintervjun. En fokusgruppsintervju går i princip ut på att en grupp utvalda människor ledda av en moderator diskuterar intervjutemat under en tidsperiod. Resultatet av denna diskussion analyseras av forskaren. Forskningsfrågorna kan i princip vara de samma som vid en individuell intervju, skillnaden ligger i att frågorna öppet diskuteras i en grupp i stället för mellan en forskare och en informant. Samtalsledarens uppgift är att hålla diskussionen inom ramarna för temat utan att själv aktivt delta i diskussionen som meningsskapare. Därtill kan samtalsledaren behöva uppmuntra vissa intervjudeltagare att yttra sig, medan andra deltagare kan vara för dominanta i diskussionen. I en fokusgruppsintervju är valet av intervjudeltagare inte av mindre betydelse än i en individuell intervju, utan även i det fallet kommer intervjuens utgång att till stor del påverkas av deltagarna. Inte heller intervjufrågorna är av mindre betydelse än i en individuell intervju. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 61–63; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 166; Morgan 2002, s. 141–159.) I synnerhet i undersökningar där man är ute efter kollektivt skapade och delade meningsstrukturer kan olika former av gruppintervjuer vara att föredra (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 61). Beroende på forskningens syfte kan en fokusgruppintervju vara antingen strukturerad eller ostrukturerad (Fontana & Frey, 2005, s. 704).

Motiveringen till att i denna avhandling inte använda sig av fokusgruppsintervju är att denna form av intervju inte erbjuder samma möjlighet att gå på djupet med de individuella lärares resonemang. Därtill är fokus i denna undersökning inte på kollektivt skapade meningar utan uttryckligen på de intervjuades individuella uppfattningar och erfarenheter. Antagandet att de intervjuade kan tänkas vara mer benägna att gå på djupet i en djupintervju baseras på att de intervjuade i en djupintervju eventuellt inte på samma sätt känner sig hämmade av de inbördes hierarkierna i intervjusituationen vid en fokusgruppsintervju. Därtill kan det vara lättare att hålla fokus vid en viss fråga om intervjudeltagarna endast är en till antalet.

#### 4.4 Urval av informanter

Vid planeringen av en djupintervju är urvalet av informanter betydelsefullt. Olika företrädare för en och samma grupp kan besitta olika kunskap, olika erfarenheter och olika förmåga att reflektera. Därtill kan olika individer ha olika grad av motivation att delta i en intervju, vilket avspeglar sig i intervjuresultaten. (Johnson, 2002, s. 110.) Idealet skulle således vara att hitta kunniga, erfarna och välmotiverade personer med en god förmåga att reflektera kring undersökningens problematik. Därtill kan man inte utesluta att intervjudeltagare kan ha en dold agenda med sitt deltagande, vilket man i vissa situationer till och med kan utgå ifrån, t.ex. vid politiska intervjuer. Det är med andra ord väsentligt vilka personer man väljer att intervjua.

Intervjudeltagarna i denna undersökning bestod av klass- och ämneslärare i den grundläggande utbildningen. Valet av lärare var emellertid förknippat med ett flertal ställningstaganden. Inledningsvis måste valet att inkludera både klasslärare och ämneslärare i undersökningen motiveras. I teoridiskussionen påpekas att utvecklingen av elevers företagsamhet stöter på problem genom att utgöra en ämnesöverskridande målsättning i ett i övrigt ämnesfokuserat utbildningssystem. Att den starka ämnesindelningen är särskilt tydlig i de högre årskurserna kan indikera att förutsättningarna är olika i de klasslärardominerade lägre årskurserna jämfört med de ämneslärardominerade högre årskurserna. Klasslärares möjligheter att arbeta ämnesöverskridande är märkbart annorlunda än ämneslärares. Att i undersökningen inkludera enbart endera lärarkategorin riskerade därmed att snedvrida bilden av den grundläggande utbildningens förutsättningar att fostra till företagsamhet. Om däremot både ämnes- och klasslärare inkluderas hade undersökningen möjligheten att fånga upp de olika förutsättningar som de bägge lärarkategorierna kan antas arbeta under och på så sätt bättre nå undersökningens målsättning.

Eftersom målsättningen med undersökningen var att få en uppfattning om hurdana förutsättningar för företagsamt lärande informanterna upplevt i sitt arbete kunde man anse att det vore väsentligt att respondenterna de facto besitter en erfarenhet av att arbeta med företagsamhetsfostran, som grund för sina reflektioner. Denna argumentation skulle basera sig på antagandet att enbart en lärare som aktivt arbetat med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap kan uttala sig om dess förutsättningar. Ett sådant urval är emellertid problematiskt ur flertalet synvinklar. Inledningsvis riskerar ett urval av "aktiva företagsamhetsfostrare" fånga upp lärare som i första hand arbetat med en näringslivsinriktad företagsamhetsfostran. Denna inriktning med tydliga projekt, näringslivssamarbete etc. är mer synlig än den form av ämnesintegrerat företagsamt lärande som syftar till att utveckla elevernas förhållningssätt integrerat i skolans undervisning och övriga verksamhet. Ett sådant urval skulle därför ha riskerat bli skevt, med en tyngdpunkt på en näringslivsinriktad tolkning av företagsamhet. Denna skevhet skulle ha riskerat fånga upp främst förutsättningarna för en näringslivsfokuserad och projektbaserad företagsamhetsfostran, inte ett företagsamt lärande integrerat i all undervisning. Därtill kan man anta att lärare som valt att aktivt arbeta med företagsamhetsfostran har en positiv inställning till temat. En fokusering på dessa lärare skulle därmed riskerat att ge en positivt skev bild av förutsättningarna eftersom de neutralt eller negativt inställda lärarnas röster inte kommit fram. I

urvalet till intervjun utgjorde därför inte lärares eventuella tidigare engagemang i temat ett urvalskriterium.

Olika skolor i olika kommuner och även i olika regioner kan förväntas ha olika förutsättningar och inställning till att arbeta med företagsamhetsfostran och företagsamt lärande. Teoridiskussionen visade att skolans organisation och verksamhetskultur spelar en roll för företagsamhetsfostran, varför det i denna undersökning var angeläget att beakta frågan om vilka skolor som inkluderas. Urvalsgrunden för skolor är emellertid i behov av en mer ingående diskussion. Utifrån teoridiskussionen kunde det omgivande samhällets kultur vara en relevant grund att basera urvalet på. En utgångspunkt kunde vara att en omgivande kultur som präglas av en klassisk löntagaridentitet och en förhållandevis passiv inställning till omgivningen kunde skapa annorlunda förutsättningar för företagsamhetsfostran än exempelvis en aktiv, dynamisk och småföretagartät omgivning (Johannison & Madsén, 1997; Havusela, 1999). Denna indelningsgrund skulle emellertid innebära att i Svenskfinland traditionella indelningsgrunder som stad kontra landsbygd eller Österbotten kontra södra Finland varit ointressanta. Beträffande indelningen stad och landsbygd kan man hävda att det eventuellt kan vara större skillnad i den omgivande kulturens inställning till företagsamhet t.ex. mellan olika stadsdelar i en storstad än det är mellan stad och landsbygd generellt. Därmed vore en indelning i stad och landsbygd oändamålsenlig. Vidare förefaller det orimligt att skillnaden i kultur skulle vara beroende enbart av huruvida en landsbygds- eller stadsskola är belägen i landets södra delar eller i Österbotten. Om den omgivande kulturen används som urvalsgrund är den geografiska placeringen därför i princip irrelevant. Däremot kan kommunen som skolan hör till anses vara en påverkande faktor genom att de ekonomiska resurserna och fördelningen av dessa i olika kommuner är olika och att man därtill eventuellt kan tänka sig att olika kommuner i sina kommunvisa läroplaner, såväl som i sina utbildningsrelaterade satsningar, fokuserat på företagsamhetsfostran i olika utsträckning. Att uppnå en spridning ur kommunperspektiv var därmed intressant.

Av diskussionen ovan dras slutsatsen att den mest relevanta urvalsgrunden för skolor varken är stad och landsbygd eller geografisk placering utan den omgivande kulturen och dess förhållningssätt till företagsamhet. Detta utgör emellertid i sig ett problem eftersom ett sådant urval kräver tillförlitlig, gärna rikstäckande, forskning om olika samhällens och orters generella inställning till exempelvis en proaktiv livshållning. Att på diffusa grunder utpeka en Orts kultur som företagsam och en annans som oföretagsam upplevdes inte som en god urvalsgrund, även om t.ex. bruksorter ofta utpekats som utpräglat oföretagsamma och småföretagartäta kommuner som utpräglat företagsamma (Johannison & Madsén, 1997). Då en rikstäckande forskning om orters generella inställning till en proaktiv livshållning veterligen inte fanns tillhands, föreföll denna urvalsgrund som oframkomlig, även om den ur teoretiskt perspektiv var fördelaktig. Avsaknaden av rikstäckande forskning om olika orters generella inställning till en proaktiv livshållning kunde förvisso kompenseras genom att utgå ur andra indikatorer på en generellt företagsam kultur, exempelvis genom att använda småföretagstäthet som urvalskriterium. En stor förekomst av småföretag skulle tolkas som indikation på en generellt aktiv livsinställning medan låg företagstäthet vore en indikation på en passiv livsinställning. Finlands Företagare publicerar vartannat år Elinkeino-poliittinen mittaristo [sv. Näringslivspolitisk utvärdering] (t.ex. Suomen Yrittäjät, 2014) där de finländska kommunernas näringslivspolitik utvärderas ur företagares

synvinkel. Kommuner som rankas högt i denna utvärdering anses ha ett företagervänligt klimat och kunde användas som indikator på en kommuns inställning till företagande. Att anta ett direkt samband mellan företagande och företagsamhet överensstämmer emellertid inte med den teoretiska diskussionen i denna avhandling, som poängterar att egenföretagande endast är en av de kontexter i vilka företagsamhet kan komma till uttryck. Företagsamhet kan likaväl komma till uttryck i arbetet som anställd eller i privatliv, föreningsliv, utbildning eller politik etc. Att tolka företagstäthet eller en företagsvänlig näringslivspolitik som en säker indikation på företagsamhet i en vidare bemärkelse uppfattades därmed som oändamålsenligt och utgjorde inte ett urvalskriterium.

Beträffande val av skolor kan sammanfattas att det enda urvalskriterium som föreföll relevant är vilka årskurser som undervisas i skolan. Eftersom både klasslärare och ämneslärare skulle ingå i undersökningen måste urvalet av skolor bestå av såväl skolor med undervisning i årskurserna 1–6 som skolor med undervisning i årskurserna 7–9. För att få en bred beskrivning av förutsättningarna inkluderades lika många klasslärare som ämneslärare. Utöver detta användes inga andra urvalskriterier för skolorna utan urvalet skedde slumpmässigt från listor där alla svenskspråkiga kommunala skolor ingår, med specialskolor undantagna. Urvalet av skolor begränsades till svenskspråkiga skolor i Finland, eftersom teoridiskussionen visat att begreppsanvändningen skiljer sig åt mellan finska och svenska (se kap. 2), varför intervjuer på bägge språk hade försvårat tolkningen och ökat risken för missförstånd.

Ytterligare ett skolrelaterat val att ta ställning till var huruvida en eller flera lärare per skola skulle intervjuas. Ett argument för att intervju en lärare per skola hade varit att på så sätt få med ett större antal skolor. Detta argument grundar sig i antagandet att skolans placering är av speciell relevans, ett antagande som emellertid ifrågasattes i diskussionen ovan. Teoridiskussionen visar därtill att skolan och den omgivande kulturen endast är en påverkande faktor och att den enskilda lärarens pedagogiska grundsyn eventuellt är av större betydelse. Hur en lärare uppfattar sina förutsättningar kunde därmed i lika hög grad tänkas bero på den egna grundsynen som på skolans kultur. Därför kunde ett urval med fler lärare per skola ge större synlighet åt grundsynens betydelse eftersom två lärare vid samma skola kan uppfatta förutsättningarna mycket olika. Denna synlighet för grundsynen uppnås emellertid endast om resultatanalysen explicit jämför svaren hos informanter från samma skola, vilket inte var avsikten i denna undersökning. Om flera lärare per skola ingår blir emellertid beskrivningen av den skolans förutsättningar mer nyanserad vilket kan anses gagna undersökningen. Utifrån diskussionen ovan föreföll antalet informanter per skola inte vara av avgörande betydelse, men en viss fördel i att välja fler än en lärare per skola kunde ändå skönjas.

Ytterligare en frågeställning var huruvida urvalet av lärare bör innehålla ett visst antal slöjdlärare. Motiveringen till att speciellt inkludera slöjdlärare vore utgångspunkten i forskarens förståelse att slöjddämnet har speciellt goda förutsättningar att utveckla elevers företagsamhet. Att inkludera slöjdlärare skulle öppna för möjligheten att undersöka huruvida slöjdlärare generellt uppfattar förutsättningarna annorlunda än sina kolleger med andra undervisningsämnen. Detta kunde skapa en bild av huruvida slöjddämnet har goda förutsättningar även upplevts av lärarna. Å andra sidan kan ett sådant urval kritiserats uttryckligen för att det bygger på en förutfattad mening om att slöjddämnet i detta avseende vore speciellt

och att urvalet därmed påverkar undersökningens utgång. Å andra sidan kan det argumenteras för att i händelse av att slöjdlärarna *inte* uppfattar förutsättningarna annorlunda skulle urvalet heller inte snedvrider resultatet. Påverkan på resultatet infaller endast i händelse av att slöjdlärarna uppfattat förutsättningarna olika. Ovan beskrivna resonemang är emellertid relevant endast i en situation där målsättningen är att jämföra slöjdlärarnas uppfattningar med andra lärarkategoriernas uppfattningar. Eftersom avsikten med denna undersökning inte var att jämföra fanns heller ingen orsak att specifikt välja ut slöjdlärare. Att speciellt betona slöjdlärare i urvalet är heller inte förenligt med avhandlingens ambition att utforska förutsättningarna för företagsamt lärande i skolan som helhet, i syfte att bättre förstå den kontext i vilken slöjdämnet verkar.

Eftersom teoridiskussionen inte lyft fram vare sig kön eller ålder som särskilt betydelsefulla för inställningen till en proaktiv livshållning utgjorde inte dessa heller urvalskriterier, utan det slumpmässiga urvalet gjorde att informanterna representerar köns- och åldersstrukturen i skolorna. Eftersom relevanta kriterier för val av lärare inte kunde identifieras valdes lärarna från de deltagande skolorna ut slumpmässigt från förteckningar över respektive skolas behöriga lärare. Sammanfattningsvis var det därmed enbart lärarnas behörighet och huruvida de är klass- eller ämneslärare som utgjorde urvalskriterier, utöver dessa kriterier skedde urvalet slumpmässigt.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är lagen om avtagande avkastning riktgivande vid val av antalet informanter i en intervjuundersökning. Lagen innebär att forskaren i ett visst skede av undersökningen upplever en mättnad genom att nya informanter inte upplevs tillföra väsentligt nya synvinklar på temat, avkastningen av ytterligare intervjuer sjunker. Därtill varnas forskare för att inkludera för många informanter i undersökningen, eftersom ett större antal, med en större mängd data som resultat, får som konsekvens att analysen blir ytligare till sin karaktär, då forskaren inte förmår tränga på djupet i ett stort material. Om fokus i undersökningen är på en djup analys är ett mindre omfattande material att föredra. Diskussionen ovan innebär att det i princip inte är möjligt att på förhand bestämma vilket antal informanter undersökningen kräver, men att det är motiverat att hellre komplettera ett för litet första urval med fler informanter om mättnad inte uppnåtts, än att finna sig i en situation med ett för omfattande material som förhindrar en ändamålsenlig analys. Som riktgivande antal informanter vid kvalitativa forskningsintervjuer anger Kvale och Brinkmann (2009, s. 130) mellan fem och tjugofem informanter.

## 4.5 Upplägg av intervjun

Målsättningen med intervjuerna är att undersöka hurdana förutsättningar lärarna upplever att de har att förverkliga målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Målsättningen, enligt de preciserade forskningsfrågorna, är att upptäcka dels individrelaterade förutsättningar, dels kontextrelaterade förutsättningar. Därtill kan dessa förutsättningar vara antingen möjliggörande eller motverkande, men intervjun kan även resultera i svars kategorier som inte entydigt vare sig möjliggör eller motverkar, utan snarare påverkar på olika sätt beroende på hur de kommer till uttryck. Eftersom intervjun genomfördes som en tematisk djupintervju innebar det att intervjun till sin grad av strukturering var

halvstrukturerad. Intervjun fokuserade på ett antal huvudteman och hade förberetts genom att utarbeta en frågeguide med ett antal intervjuteman och huvudfrågor, som intervjun kom att kretsa kring. Eftersom informanterna kunde komma att vilja diskutera även sådana teman eller förutsättningar som inte utifrån teoridiskussionen gått att förutspå var det viktigt att intervjun utformades så att informanterna så fritt som möjligt kunde ge uttryck för de förutsättningar de upplevt, inte enbart de förutsättningar som forskaren kunnat förvänta sig att de skulle ha upplevt.

Intervjuguiden (bilaga 1) består av en inledning och fyra teman. Under varje tema fanns ett antal aspekter som intervjun var ämnad att tänga, samtidigt som samtalet i så stor utsträckning som möjligt skulle löpa utifrån lärarens svar och de följdfrågor som svaren gav upphov till. Ingen intervju blev därmed den andra lik, samtidigt som samtliga teman och i stort sett samtliga delfrågor tangerades under intervjuerna. Ordningsföljden på delfrågorna blev emellertid nödvändigtvis inte densamma i alla intervjuer, och lärarna kom även att inom vart och ett av temana att tänga frågeställningar som kunde härledas till ett annat tema än det som var under behandling. Därtill återknöt lärarna under senare delar av intervjun till teman som diskuterats i ett tidigare skede, och betoningen av dels temana, dels de olika delfrågorna under varje tema, varierade från lärare till lärare. Med andra ord följde intervjuerna ett mönster som kan anses typiskt för halvstrukturerade temaintervjuer.

I inledningen presenterades målsättningen med och upplägget för intervjun för läraren, och det poängterades att deltagandet är frivilligt, att anonymitet garanteras och att läraren kan välja att avbryta intervjun när som helst. Läraren ombads att kortfattat berätta om sitt arbete och sin bakgrund, och erbjöds även möjligheten att ställa frågor om intervjun. Målsättningen med inledningen var att den dels skulle fungera som en uppvärmning, dels att intervjuaren skulle bli mer bekant med den kontext ur vilken lärarens erfarenheter är sprungna.

### *Intervjutema 1: Fokus på Deltagande, demokrati och entreprenörskap*

Eftersom olika lärare kan tänkas uppfatta och tolka temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap på kvalitativt olika sätt fokuserade intervjuens första egentliga intervjutema på lärarnas sätt att tolka själva temaområdet. Målsättningen var att få lärarna att uttrycka hur de uppfattar temaområdet och vad de ser som centralt för det. Detta intervjutema gav intervjuaren en uppfattning av hur läraren resonerar och en bättre förutsättning att uppfatta och förstå lärarens resonemang längre fram i intervjun. Därtill fungerade intervjutemat som en uppvärmning där lärarens möjligheter att längre fram i intervjun resonera kring förutsättningarna att nå målsättningarna i Deltagande, demokrati och entreprenörskap förbättrades, genom att läraren inledningsvis blev tvungen att verbalisera sina uppfattningar av temaområdet och vad som ses som det centrala i temat.

Intervjutemat inleddes med en öppen fråga: "Vilka var dina spontana reaktioner efter att ha läst igenom detta temaområde?". Denna öppna fråga förväntades bereda läraren möjligheten att så fritt som möjligt uttrycka sina reaktioner på och uppfattningar av temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Frågans öppenhet medförde att läraren inte leddes in på att diskutera någon specifik aspekt av temaområdet utan möjliggjorde att diskussion utgick från de aspekter som läraren uppfattade som mest relevanta. Detta gav även en god inledande uppfattning av hur läraren tolkat temaområdet. Frågan visade sig även fungera väl i praktiken



och resulterade i mycket varierande svar med flertalet följdfrågor, och denna fråga kom i varierande grad att prägla diskussionen under intervjutema 1. Därefter fokuserades intervjun på lärarens uppfattningar av temaområdets syften och målsättningar genom frågan "Vad tänker du kring de syften och målsättningar som lyfts fram i temaområdet?". Avsikten med frågan var att dels få en bättre uppfattning av hur läraren uppfattar och betonar målsättningarna i temaområdet, dels tvinga läraren att mer ingående reflektera kring målsättningarna som grund för den fortsatta intervjun. Denna diskussion preciserades genom att läraren ombads att värdera syftena och målsättningarna genom frågan "Om jag ber dig värdera målsättningarna, finns det sådana som känns mer relevanta än andra?", samt genom frågan "Finns här några målsättningar som inte känns relevanta?". På detta sätt kunde läraren uttrycka i vilken utsträckning olika målsättningar kändes relevanta och även antyda var läraren anser att tyngdpunkten och fokus i temaområdet ligger. Denna fråga visade även om läraren uppfattade målsättningarna som koherenta och logiska.

Många av målsättningarna i temaområdet är både från tidigare kända och centrala mål för den finländska grundskolan som tangerar grundläggande värderingar om hurdana individer och för hurdant samhälle som skolan fostrar. Därför fokuserade följande delfråga på att problematisera detta och fördjupa diskussionen om målsättningarna. Frågan lød "Hur skulle du beskriva förhållandet mellan dessa målsättningar och den finländska skolans värdegrund?". Frågan erbjöd läraren en möjlighet att reflektera kring temaområdets förhållande till skolans grundläggande värderingar och visade även om läraren ur det perspektivet uppfattade temaområdets målsättningar som centrala eller perifera. Följande fråga, "Om du utgår ifrån den dagliga undervisningen i skolan, i vilken utsträckning beaktas denna typ av målsättningar?" var avsedd att utforska i vilken utsträckning läraren uppfattar att temaområdets målsättningar tas i beaktande vid planering och genomförande av undervisning och i skolans övriga verksamhet. Frågan ledde även naturligt in på diskussioner om på vilket sätt målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap beaktas i undervisningen.

Frågan "Hur ser du på förhållandet mellan Deltagande, demokrati och entreprenörskap och begreppet företagsamhetsfostran?" var avsedd att undersöka huruvida lärare uppfattade dessa som likartade eller åtskilda. Frågan är motiverad eftersom företagsamhetsfostran fortfarande är ett allmänt använt begrepp och att Deltagande, demokrati och entreprenörskap är det sätt på vilket företagsamhetsfostran kommer till uttryck i läroplansgrunderna. Föregångaren till temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap i läroplansgrunderna från 1994 hette Fostran till företagsamhet (Utbildningsstyrelsen, 1994, s. 36–37). För intervjuns fortsättning var det därmed intressant att veta hur läraren såg på relationen mellan begreppen för att kunna tolka betydelsen av dem om de framkommer i intervjun. Samtidigt bör det noteras att denna fråga kan anses vara ledande, eftersom den antyder att det finns ett samband mellan Deltagande, demokrati och entreprenörskap och företagsamhetsfostran, ett samband som lärarna nödvändigtvis inte spontant uppfattat. Första intervjutemats sista fråga; "Hur uppfattar du att lärare i allmänhet uppfattar detta temaområde?" hade som målsättning att visa om lärarna upplevde att de var förhållandevis ensamma om sitt sätt att tänka eller om de upplevde att deras uppfattningar motsvarar de övriga kollegernas. Frågan kan kritiserats för att vara spekulativ, men å andra sidan kan lärare förutsättas ha en förhållandevis god uppfattning om kollegernas pedagogiska grundsyn och en

uppfattning av hur olika temaområden mer generellt betonas i skolans verksamhetskultur.

Frågeställningarna i intervjutema 1 fokuserar inte explicit på förutsättningarna att nå målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Diskussionerna kom ändå att både tangera och fokusera på förutsättningar, eftersom lärarna visade en benägenhet att i sina resonemang på ett naturligt sätt relatera till faktorer som möjliggör eller motverkar uppnåendet av målsättningarna. Därtill kan även de uppfattningar om och inställningar till temaområdet som lärarna gett uttryck för i sig tolkas som förutsättningar. Dessa påverkar om, i vilken utsträckning och på vilket sätt läraren tar sig an temaområdet. Således gav intervjutema 1 en stor mängd information om förutsättningarna för Deltagande, demokrati och entreprenörskap, även om intervjutemats explicita fokus var ett annat.

### *Intervjutema 2: Förutsättningar för Deltagande, demokrati och entreprenörskap*

Intervjutema 2 fokuserade explicit på lärarens uppfattningar av förutsättningarna att nå målen i temaområdet. Intervjutemat inleddes med en öppen fråga: "Vad anser du över lag att det finns för förutsättningar att uppnå målen i Deltagande, demokrati och entreprenörskap?". Målsättningen med en sådan öppen fråga var att i så liten utsträckning som möjligt styra lärarens svar och möjliggöra att läraren svarar utifrån det perspektiv som för läraren uppfattades som mest relevant. Även om denna diskussion i de flesta fall naturligt kom in på faktorer som såväl möjliggör som motverkar uppnåendet av temaområdets målsättningar, förtydligades dessa perspektiv i de följande frågorna: "Finns det faktorer i skolverkligheten som du uppfattar försvårar uppnåendet av målsättningarna?" och "Finns det faktorer i skolverkligheten som du uppfattar underlättar uppnåendet av målsättningarna?" Diskussionen som följde av dessa två frågor fokuserade direkt på faktorer som läraren ansåg påverkar förutsättningarna att nå målen med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Ur det perspektivet kan dessa frågor anses utgöra intervjuundersökningens kärnfrågor, vilket emellertid inte är helt korrekt. Dessa frågor fångar endast de faktorer som lärarna *explicit* lyfter fram som påverkande, däremot fångar de inte nödvändigtvis upp de *implicita* påverkande faktorer som framkom under intervjuens gång. Frågornas betydelse ska därmed inte överskattas.

Mot bakgrunden av de möjliggörande och motverkande faktorerna som framkommit fokuserade följande fråga på att ringa in vilket handlingsutrymme läraren upplever sig ha att förverkliga målsättningarna. Frågan lød: "Hur jobbar en lärare för att uppnå dessa mål?". Samtidigt knyter denna fråga an till det första intervjutemats fråga om i vilken utsträckning temaområdets målsättningar beaktas. Den ger även en inblick i hurdana arbetssätt och i förlängningen pedagogiska grundantaganden och teorier som läraren uppfattar att arbetet med temaområdet vilar på. Frågan erbjuder även ett perspektiv på frågan om förutsättningarna att uppnå temaområdets målsättningar. Omfattande och välgrundade resonemang, med anknytning till pedagogiska angreppssätt på temaområdet, kan tolkas som att förutsättningarna för temaområdet är goda. Tvekande eller "magra" beskrivningar av sätt att pedagogiskt närma sig temaområdet kan å sin sida tolkas som att förutsättningarna är svaga. Diskussionen om förutsättningarna att pedagogiskt närma sig temat fortsatte genom att följande fråga fokuserade på huruvida läraren

uppfattar att olika undervisningsämnen erbjuder olika förutsättningar för temaområdet. Frågan löd: "Uppfattar du att förutsättningarna att uppnå målen för Deltagande demokrati och entreprenörskap är olika för olika ämnen?". Denna fråga följdes av de preciserade frågorna "Kan du nämna några ämnen som du uppfattar har speciellt goda förutsättningar för detta?" samt "Kan du nämna några ämnen som du uppfattar har sämre förutsättningar för detta?". Dessa frågor kan förvisso kritiseras för att vara ledande, eftersom de antyder att förutsättningarna skulle vara olika i olika ämnen. Å andra sidan har den teoretiska diskussionen lyft fram ämnesindelningen som en relevant aspekt för de ämnesöverskridande temaområdena i allmänhet och Deltagande, demokrati och entreprenörskap i synnerhet. Därför kan det vara betydelsefullt att utforska lärarnas uppfattningar och eventuella erfarenheter av frågeställningen.

### *Intervjutema 3: Fokus på förändring*

I det tredje intervjutematemat övergår diskussionen från att ha fokuserat direkt på förutsättningar att nå målsättningarna i temaområdet till att fokusera på förändringar som lärarna anser kunde påverka förutsättningarna att nå målen. Därmed angrips frågan om förutsättningar ur ett annat perspektiv. Intervjutemat fokuserar på att identifiera förändringar i skolan eller det omgivande samhället som läraren uppfattar antingen skulle underlätta eller försvåra uppnåendet av temaområdets målsättningar. Den bärande tanken med temat är att de potentiella förändringar lärarna lyfter fram samtidigt kan anses utgöra förutsättningar som antingen möjliggör eller motverkar uppnåendet av målsättningarna. Att på detta sätt angripa förutsättningarna indirekt öppnar eventuellt för andra och mer kreativa svar än vid den direkta fokuseringen i intervjutema 2. De potentiella förändringar som lärarna lyfter fram är således samtidigt antingen motverkande eller möjliggörande förutsättningar. Detta intervjutema inleddes med frågan "Hurdana förändringar (i skolan eller samhället) ser du att skulle underlätta ditt arbete med att nå målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap?". Därefter intogs det motsatta perspektivet genom frågan; "Hurdana förändringar ser du att skulle försvåra uppnåendet av målsättningarna?". Detta intervjutema fick en olika framträdande roll i olika intervjuer. I vissa fall fungerade temat på avsett vis och öppnade för nya perspektiv på frågan om förutsättningar, medan det i andra fall främst resulterade i en upprepning av de faktorer som diskuterats under intervjutema 1 eller 2.

Genom frågan "Hur uppfattar du att trenden är för tillfället, vart är vi på väg?" eftersträvades en diskussion om hur läraren uppfattar skolutvecklingstrenden med avseende på förutsättningarna att nå målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Avsikten med frågan var att dels erbjuda läraren en möjlighet att nämna konkreta exempel på förändringar som påverkar temaområdet, dels fungera som en mer spekulativ uppskattning av hur läraren uppfattar utvecklingen och hurdana faktorer som skulle kunna komma att påverka förutsättningarna. Det tredje intervjutemats sista fråga "Hur skulle du vilja jobba för att nå målen i Deltagande, demokrati och entreprenörskap?" var avsedd att utforska om läraren upplever att hen skulle vilja jobba annorlunda med temaområdet än vad nuvarande situation tillåter. Därmed angrep frågan indirekt hurdana förändringar läraren uppfattar skulle underlätta ett förverkligande av temaområdets målsättningar.

#### *Intervjutema 4: Perspektivskifte genom tolkningsexempel*

Det fjärde och sista intervjutemat erbjuder ett perspektivskifte i diskussionen. I de föregående intervjutemana har intervjun utgått från temaområdesbeskrivningen i läroplansgrunderna och ur lärarens tolkning av denna. För att erbjuda ett eventuellt annorlunda perspektiv sammanställdes ett tolkningsexempel av temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap baserat på den egna förståelsen och den teoretiska diskussionen i avhandlingen. Den fortsatta diskussionen utgick ifrån detta tolkningsexempel. Genom att i någon mening övergå från att diskutera utifrån lärarens tolkning till att diskutera utifrån forskarens tolkning öppnades möjligheten att upptäcka om forskare och lärare uppfattat temaområdet på väsentligt olika sätt, samtidigt som det eventuellt erbjöd läraren andra tolkningsperspektiv på temaområdet och möjligheten till nya resonemang. Avsikten med intervjutema fyra var därför främst att verifiera om forskaren och läraren uppfattat temaområdet i stort sett likadant och under intervjun "talat om samma sak". Intervjutemat har således karaktären av en kontrollfunktion. Det var emellertid relevant att detta intervjutema utgjorde det sista intervjutemat, eftersom en introduktion av forskarens tolkning i början av intervjun hade medfört att hela diskussionen färgats av forskarens tolkningar snarare än lärarens. Samtidigt är angreppssättet med tolkningsexemplet aningen experimentellt med en osäker utgång, varför intervjutemats placering sist i intervjun medförde att temat, om det visade sig misslyckas, inte påverkade analysen av de tre föregående intervjutemana. Avsikten var att intervjutema fyra fungerar som en verifiering av huruvida forskarens och informantens tolkningar av tematområdet varit likartade eller olikartade.

Intervjutema 4 inleddes med att presentera forskarens tolkning av temaområdets kärna och genom att be läraren ta ställning till tolkningen genom följande fråga: "Som jag tolkar det kunde målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap sammanfattas med att *utveckla en proaktiv livsinställning hos eleverna*, vad tänker du om den tolkningen?" Därefter presenterades för läraren en förteckning över didaktiska kännetecken på lärprocesser som kunde anses understödja utvecklingen av en proaktiv livsinställning hos eleverna. Kännetecknen är härledda ur avhandlingens teoretiska diskussion och ur forskarens förståelse men ska i sig inte uppfattas som vetenskapliga resultat. Kännetecknen är snarare ett sätt att fånga subjektivt uppfattade väsentliga aspekter av den pedagogiska teorin som beskriver hur forskaren tolkar fenomenet. Läraren ombads att ta ställning till varje kännetecken ur två perspektiv. Dels huruvida läraren uppfattar att den didaktiska utgångspunkten kunde vara gynnsam för utvecklandet av en proaktiv livsinställning, dels huruvida läraren uppfattar att det finns förutsättningar att arbeta på dessa sätt i skolan. Därmed erbjöd intervjutema 4 även diskussion om förutsättningarna för företagsamt lärande. Därtill tillfrågades lärarna om de uppfattar att de lärprocesser som beskrivs genom kännetecknen har olika förutsättningar i olika ämnen eller för olika åldersgrupper. De didaktiska kännetecknen är följande:

1. Fokusera på att eleverna omsätter idéer i verksamhet, förverkligar idéer.
2. Utgå ur elevernas tankar och föreställningar om sig själv och omvärlden, men också utmana dessa.
3. Uppmuntra försök och misstag.
4. Problembaserade projektarbeten baserade på "autentiska problem".

5. Vara ämnesöverskridande dvs. behandla och koppla ihop ämnesinnehåll från flera ämnen samt visa på kopplingar mellan olika ämnesinnehåll och omgivningen.
6. Bestå av längre processer i samspel med omgivningen, dvs. processer som sträcker sig över flera lektioner och/eller veckor.
7. Individuella lärprocesser i samspel med omgivningen.
8. Eleverna är drivna av inre drivkraft i motsats till yttre krav.

Intervjuteamtema 4 avslutades med att fråga lärarna vad de över lag har för uppfattning om de ämnesöverskridande temaområdena i läroplanen. Denna fråga ställdes emellertid i praktiken redan i tema 1, eftersom frågan upplevdes mer naturlig i det sammanhanget. Intervjun avslutades genom att fråga om läraren har något att tillägga, fråga eller kommentera, samt genom att tacka för intervjun. Efter att den egentliga intervjun avslutats informerades lärarna om hur forskningsprocessen förväntas fortgå och att samtliga deltagare i undersökningen kommer att få ett exemplar av den färdiga avhandlingen skickad till sig som tack för deltagandet och som ett sätt att låta lärarna ta del av den kunskap de varit med om att skapa.

#### 4.6 Genomförande av undersökningen

Intervjuerna förbereddes under senvintern 2012. Två pilotintervjuer genomfördes som en del av utarbetandet av intervjuguiden. Pilotintervjuerna ingår inte i det material som analyserats. Utifrån en förteckning över samtliga svenskspråkiga skolor i Finland som följer de nationella läroplansgrunderna gjordes ett slumpmässigt urval av två skolor med undervisning i årskurserna 1–6 och två skolor med undervisning i årskurserna 7–9. Urvalet resulterade i en spridning på skolorna från huvudstadsregionen till norra svenska Österbotten. Kontakten till skolorna inleddes med ett telefonsamtal till rektor för att erhålla tillstånd att genomföra forskningen på skolan. I vissa fall hade rektor inte mandat att utfärda forskningstillståndet utan kommunens utbildningsadministration kontaktades och forskningstillståndet erhöles. Efter erhållet tillstånd gjordes ett slumpmässigt urval bland skolans behöriga klass- eller ämneslärare. Ambitionen var att välja tre lärare per skola. Dessvärre visade det sig att den ena 1–6-skolan i urvalet var en tvålärarskola och den andra var en fyrlärarskola varför det tänkta urvalet inte var genomförbart. Samtliga lärare på ifrågavarande skolor kontaktades men detta resulterade endast i en genomförd intervju. Urvalet i årskurs 7–9-skolorna lyckades däremot planenligt och sex lärare tackade ja. Totalt resulterade urvalsomgång ett således endast i sju genomförda intervjuer i motsats till tänkta tolv. Intervjuerna genomfördes under april månad 2012 och transkriberades under våren.

På grund av det olyckliga urvalet på våren gjordes ett andra urval i början av höstterminen 2012. Utifrån erfarenheterna från vårens urval höjdes det totala antalet deltagande lärare till sexton, dvs. åtta lärare i årskurs 1–6 och åtta i årskurs 7–9. Urvalet följde samma principer som vårens urval, men antalet lärare per skola anpassades till skolans storlek så att totalt tre 1–6-skolor kontaktades varav en skola anpassades till skolans storlek så att totalt tre 1–6-skolor kontaktades varav en skola bidrog med tre lärare medan två andra bidrog med två lärare. En 7–9-skola kontaktades där urvalet bestod av två lärare. Totalt kontaktades åtta skolor varav sju deltog i undersökningen. Den geografiska spridningen omfattande Nyland, Åboland och Österbotten. Sammanlagt kontaktades trettio lärare varav sexton tackade ja.

Intervjuerna slutfördes och transkriberades under höstterminen 2012 varefter analysarbetet tog vid.

Tabell 1: Urvals fördelning våren och hösten 2012

<b>Skolor vårterminen 2012</b>	Åk 7–9 nr 1	Åk 7–9 nr 2	Åk 1–6 nr 1	Åk 1–6 nr 2	<b>Totalt</b>
Kontaktade lärare	3	4	2	4	<b>13</b>
Deltagande lärare	3	3	1	0	<b>7</b>
<b>Skolor höstterminen 2012</b>	Åk 7–9 nr 3	Åk 1–6 nr 3	Åk 1–6 nr 4	Åk 1–6 nr 5	<b>Totalt</b>
Kontaktade lärare	5	6	4	2	<b>17</b>
Deltagande lärare	2	3	2	2	<b>9</b>

Ungefär en vecka innan intervjun skickades läroplanstexten om temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap ur *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Bilaga 2) till läraren med en önskan om att läraren bekantar sig med texten för att förbereda sig för intervjun. Texten var även med under själva intervjutillfället och fungerade som en utgångspunkt för diskussionen. Intervjuerna fördes utifrån intervjuguiden, men intervjuerna kom att se förhållandevis olika ut. Alla intervjuer genomfördes på lärarnas skolor vid en tidpunkt som läraren valt och intervjun spelades in på digital diktafon. Intervjuernas längd varierade från cirka 57 minuter till cirka 2 timmar och 10 minuter. Eftersom intervjuformen var halstrukturerad var det inte nödvändigt eller ens önskvärt att exakt följa intervjuguiden, utan lärarnas resonemang styrde i stor utsträckning intervjuns gång. Således kom vissa lärare redan under intervjutema 1 in på diskussioner som i intervjuguiden placerats i intervjutema 2 eller 3, men totalt sett behandlade samtliga intervjuer de diskussionsämnen som guiden innehöll, om än i olika ordningsföljd. I samtliga intervjuer presenterades intervjutema 4 sist. Detta är relevant eftersom diskussionen i intervjutema 1, 2 och 3 utgår från lärarens tolkning av läroplanstexten, medan intervjutema 4 inleds med att lärarna fick en utskrift av tolkningsexemplet presenterat för sig och diskussionen fortsatte utifrån denna. Om tolkningsexemplet presenterats tidigare hade detta påverkat intervjun genom att lärarnas tänkande kring temaområdet därefter hade varit påverkat av forskarens tolkning av temaområdet och därmed inte utgått från lärarnas egna tolkningar i samma utsträckning.

#### 4.7 Tillvägagångssättet för analysen

Totalt resulterade intervjuerna i 21 timmar och 44 minuter ljudinspelning vilket efter transkribering omfattade totalt cirka 224 sidor transkriptioner. Transkriberingen utfördes av mig själv vilket kan ses som en fördel då detta bidrog till att fördjupa förtrogenheten med materialet. Även om intervjusituationen och transkriberingen inte är en del av den egentliga analysprocessen nämner Kvale och Brinkmann (2009, s. 206), samt Gibbs (2007) att bägge dessa skeden innehåller element av tolkning. Det kan därför anses vara en fördel att forskaren själv utför transkriberingen. Den första tolkningen sker redan i själva intervjusituationen då intervjuaren strävar efter att förstå vad informanten menar och ställer följdfrågor som upplevs som relevanta. Dessa följdfrågor är därmed baserade på en tolkning av



informantens uttalanden. Transkriberingen innebär en omvandling av intervjuens muntliga utsagor till skriven text och handlar om omvandling från en språkgenre till en annan. Gibbs (2007, s. 15) menar att även transkriberingsskedet kan ses som en del av analysen eftersom forskaren under processen blir mer bekant med sitt material och ofrånkomligen bildar sig en uppfattning av innehållet och dess betydelse. Gibbs (2007, s. 11) påpekar också att omvandlingen från talat språk till text ofrånkomligen medför en reducering av information genom att exempelvis röstlägen, betoningar eller "känslan" i intervjun går helt eller delvis förlorade. Transkriberingen kan även innefatta tolkning i det avseendet att det talade språket sällan transkriberas exakt så som det talats, med alla pauser, tvekan och ljud av olika slag inkluderade, utan oftast innebär att sådant som uppfattas som ovidkommande utelämnas i syfte att göra texten mer läsbar. Tolkningsproblematiken kan bli påtaglig, om exempelvis en intervju genomförd på en dialekt i transkriberingen omvandlas till standardsvenska. Transkriberingen innefattar då en form av översättning där det lätt sker glidningar i betydelsen i det sagda. I föreliggande undersökning var denna problematik emellertid inte påtaglig då samtliga lärare talade en sammanhängande och god standardsvenska. Intervjuerna transkriberades ordagrant så som de talats, pauser indikeras med punkter (...) och ljud som uppfattades som relevanta för tolkningen (mmm, skratt etc.) inkluderades. Exempelvis hostningar eller andra ljud som uppfattades som irrelevanta noterades inte i transkriberingen.

Anttila (2006, s. 276) menar att en kvalitativ analys med fördel inleds med att forskaren bekantar sig med sitt material, en så kallad reflexiv läsning [fi. *refleksiivinen lukeminen*]. Denna reflexiva läsning ägde rum dels under transkriberingsskedet, dels genom att materialet i sin helhet lästes igenom en gång innan den första sorteringen tog vid. Tillvägagångssättet som använts i analysen bär likhet med vad Rubin och Rubin (2005, s. 221–223) benämner öppen kodning [eng. *open coding*]. Detta kännetecknas av att intervjuerna inte analyseras utifrån på förhand bestämda kategorier eller genom att applicera en på förhand bestämd teori på materialet. Fokus ligger istället på att finna de för forskningsfrågorna relevanta teman som framträder ur materialet vartefter materialet bearbetas. Gibbs (2007, s. 45) använder utöver begreppet öppen kodning även begreppet datadriven kodning [eng. *data driven coding*] för att beskriva ett tillvägagångssätt där koderna tillåts växa fram ur materialet under analysen, i motsats till koncept driven kodning [eng. *concept driven coding*] där på förhand utarbetade koder eller teorier appliceras på materialet. Rubin och Rubin (2005) diskuterar öppen kodning i samband med grundad teori, men tillägger att detta tillvägagångssätt kan tillämpas även utan att analysen i övrigt baseras på grundad teori. Öppen kodning eller data driven kodning medför att kodningarna revideras och materialet omkodas ett flertal gånger under analysens gång. Ett sådant tillvägagångssätt konstateras vara mer tidskrävande än ett tillvägagångssätt med färdiga kategorier. I gengäld ger det ett rikare och mer beskrivande resultat i synnerhet i en situation där forskningsfrågorna är väldefinierade, intervjuerna fokuserade på tematiken och tematiken bekant för forskaren.

Gibbs (2007, s. 38–55) beskriver kodning som en process där passager i texten kodas i tematiska koder, med avseende på den tematik som passagen behandlar, i syfte att definiera vad materialet handlar om. Kodningen är ett sätt att organisera tänkandet kring materialet (Gibbs, 2007, s. 39). Koden namnges med en passande rubrik och samtliga passager i samtliga intervjuer som behandlar den aktuella tematiken kodas

till koden. Koder kan även befinna sig i hierarkiska förhållanden till varandra så att vissa koder antar karaktären av underkoder och andra karaktären av övergripande koder. Att ordna koderna i hierarkier kan anses fördelaktigt eftersom det på ett tydligt sätt visar på samband eller släktskap mellan koder (Gibbs, 2007, s. 71–89). Gibbs (2007) använder konsekvent benämningen koder men påpekar att begrepp som "teman" eller "kategorier" även används synonymt, samt att begrepps-användningen i viss utsträckning varierar mellan forskningstraditioner. Koderna kan även utgöra utgångspunkten för en vidare analys i syfte att finna mönster eller övergripande teman som hjälper att belysa materialet ur ett bredare perspektiv. Denna process kan kallas för tematisering. Enligt Gibbs (2007, s. 40) kan kodningen med fördel göras med hjälp av för ändamålet avsedd textanalysmjukvara, i denna undersökning användes QSR N'vivo som kodningsverktyg.

Gibbs (2007, s. 38–55) ser det som fördelaktigt att kvalitativ analys av intervjuer överskrider en rent deskriptiv nivå, där kodningen endast återger de teman informanterna presenterar med informanternas egna ord. Detta kan åstadkommas genom att anta en mer analytisk hållning där kodningen förutom det explicit sagda även fokuserar på det implicit sagda. Denna hållning innefattar alltid tolkning och bör därför präglas av noggrannhet och självkritik i syfte att undvika övertolkning. I denna undersökning medför detta att det inte i första hand eller enbart är de faktorer som lärarna själva explicit lyfter fram som förutsättningar som kodas. Analysen fokuserar även på att finna implicit uttryckta faktorer som utgör förutsättningar för uppnåendet av målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 228–229) är väldefinierade forskningsfrågor avgörande vid hermeneutisk analys och tolkning av intervju-material. I denna undersökning har forskningsfrågorna styrt såväl utarbetandet av intervjuguiden som analysen av materialet. Frågorna har i samtliga skeden uppfattats som välfokuserade och inte föranlett förändringar, varför förutsättningarna för en ändamålsenlig analys ur detta perspektiv förefaller goda.

Analysprocessen, från transkriberade intervjuer till tematisering och den avslutande återgången till ursprungsmaterialet, visualiseras i bilaga 4. Analysen inleddes med en genomgång av transkriberingarna. Alla uttalanden som kunde anses beröra förutsättningarna att nå målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap sorterades enligt intervjutema 1, 2, 3 och 4. De 16 ursprungliga intervjuerna sorterades således tvärsgående, vilket resulterade i fyra kategorier med uttalanden om förutsättningar. Avsikten med sorteringen var att sälla ut det material ur intervjuerna som var relevant för forskningsfrågorna för fortsatt analys. Därefter vidtog det första egentliga analyskedet där uttalandena för intervjutema 1, 2 och 3 enligt principerna för öppen kodning analyserades och kategoriserades baserat på den tematik de behandlar. I denna process skapades nya kategorier och underkategorier vartefter nya och för forskningsfrågorna relevanta aspekter, som inte passade till redan existerande kategorier, framträdde i genomläsningen av materialet. Kodningen skedde utifrån forskningsfrågorna varför kategorierna klassificerades som antingen rörande personliga förutsättningar eller kontextrelaterade förutsättningar. Intervjutema 4 lämnades utanför denna analys eftersom temat var avsett att ha en kontrollfunktion i intervjun och var ämnat att visa huruvida informant och intervjuare uppfattat och tolkat temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap på ungefär samma sätt. Att inkludera uttalanden om förutsättningar från intervjutema 4 i analysen hade varit oändamålsenligt då utgångspunkten för diskussionen i intervjutemat var

tolkningsexemplet som presenterades för lärarna. Diskussionen under de tre övriga intervjudemana hade läroplansgrunderna som utgångspunkt. Förutsättningar diskuterades även under intervjudema 4, men avsåg förutsättningarna att förverkliga tolkningsexemplet, medan diskussionen i intervjudema 1, 2 och 3 handlade om förutsättningarna att förverkliga temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap.

Resultatet av det första analyskedet var en samling kategorier som visade hurdana teman lärarna gett uttryck för som förutsättningar för att nå målen i Deltagande, demokrati och entreprenörskap, både explicit och implicit. I detta skede förekom emellertid överlappningar mellan en del kategorier och vissa kategorier var förhållandevis omfattande, medan andra bestod av endast ett fåtal citat. Därmed inleddes analyskedet två, där kategorierna från analyskedet ett precisades och delvis omkodades, vilket resulterade både i sammanslagningar och i uppspjälkningar av tidigare kategorier. Analysomgång två var således av linjär karaktär och resulterade i en översikt som visade hurdana teman lärarna gett uttryck för som antingen personliga eller kontextrelaterade förutsättningar som påverkar uppnåendet av målen i Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Analysen resulterade i åtta kontextrelaterade kategorier och fem personrelaterade kategorier. Dessa kategorier hade i sin tur 0–14 underkategorier. Sammanlagt bestod materialet i detta skede av 60 kategorier.

Analysprocessen hade kunnat fortsätta med ytterligare några omgångar precisering av kategorierna och på så sätt även svarat på forskningsfrågorna. Gibbs (2007) noterar att många analyser tenderar att avslutas i detta skede, även om en fortsatt analys hade kunnat fördjupa förståelsen av materialet genom att exempelvis göra jämförelser, söka efter mönster eller utarbeta modeller och förklaringar. För att höja den analytiska nivån gjordes i detta tredje skede ytterligare en tvärgående analys genom en tematisering utgående från resultaten av analysomgång två. Målsättningen var att åstadkomma en övergripande tolkning av intervjurestadierna och visa på övergripande teman för förutsättningarna för Deltagande, demokrati och entreprenörskap, utifrån de förutsättningar informanterna gett uttryck för. Detta analyssteg gjorde det möjligt att finna mönster eller samband som inte omedelbart framträdde i intervjumaterialet, som Gibbs (2007, s. 78) nämner. Analysen innefattade inte enbart att omanalysa kategorierna från skede 2, utan analysen skedde på citatnivå genom en granskning och analys av varje enskilt citat utifrån de framväxande övergripande temana. Detta resulterade i att kategorierna från analyskedet 2 inte oförändrade överfördes till skede 3 utan tematiseringen medförde omstrukturering och omarbetning av kategorier.

Tematiseringen resulterade i tre analysystem. Utifrån forskningsfrågorna kategoriserades resultaten under varje analysystem till en början i kontextrelaterade eller personliga förutsättningar som antingen motverkar eller möjliggör uppnåendet av målen i Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Under analysens gång visade det sig emellertid att många av de aspekter som lärarna lyfte fram under intervjuerna inte nödvändigtvis var ändamålsenliga att kategorisera som entydigt tillhörande förutsättningar som motverkar eller entydigt tillhörande förutsättningar som underlättar. Aspekterna tangerade snarare bägge kategorier, beroende på hur de kom till uttryck. I syfte att göra resultaten lättbegripliga skapades därför ytterligare två kategorier som består av faktorer som inte entydigt vare sig motverkar eller understöds, eller som kan både motverka och understödja beroende på hur de

kommer till uttryck. Varje analyssystematema består således av sex kategorier vilka i sin tur innehåller underkategorier. Tematiseringen följdes av ytterligare en genomgång av citaten där kodningarna granskades, preciserades och i viss utsträckning omkodades.

Analysprocessen avslutades genom att jag återvände till de ursprungliga transkriberingarna. Detta var nödvändigt eftersom hela analysprocessen så här långt byggts på den inledande sorteringen där passager som uppfattades som relevanta för forskningsfrågorna sorterades ur transkriberingarna. Det är emellertid kännetecknande för en hermeneutisk analysprocess att forskarens förståelse för temat utvecklas och förändras under processens gång. Detta gjorde det nödvändigt att återgå till transkriberingarna för att se om de innehöll passager eller teman som vid den inledande sorteringen förbisetts men som med den utvecklade förståelse som analysprocessen gett upphov till skulle uppfattas som relevanta. Resultatet av detta avslutande steg var att det i samtliga transkriberingar hittades relevanta passager som förblivit osorterade som utan detta steg uteblivit ur analysen. Det avslutande skedet bidrog således till analysens bredd och trovärdighet. Detta skede skiljer sig emellertid en aning från de tidigare genom att analysen i detta skede utgick ur den struktur som tematiseringen gett upphov till. I detta avseende bär det fjärde skedet likhet med vad Gibbs (2007, s. 45) kallar för koncept driven kodning [eng. *concept driven coding*] eftersom den framanalyserade strukturen appliceras på intervjuerna i syfte att finna ytterligare uttalanden som uppfattas relevanta.

## 5 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas resultaten av intervjuanalysen som beskrevs i föregående avsnitt. Redovisningen är uppbyggd kring de tre övergripande teman som utkristalliserats i analyskede 3.

### 5.1 Kategorisering av data

I avsnitt 3.5 konstaterades att förutsättningarna att nå målen i Deltagande, demokrati och entreprenörskap kan vara såväl personliga som kontextuella. De kan därtill delas in i förutsättningar som möjliggör uppnåendet av målsättningarna, sådana som påverkar uppnåendet, samt sådana som motverkar uppnåendet. Kategoriseringen under de tre övergripande resultattemana består sålunda av sex kategorier.

Personliga förutsättningar som möjliggör uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap

Personliga förutsättningar som påverkar uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap

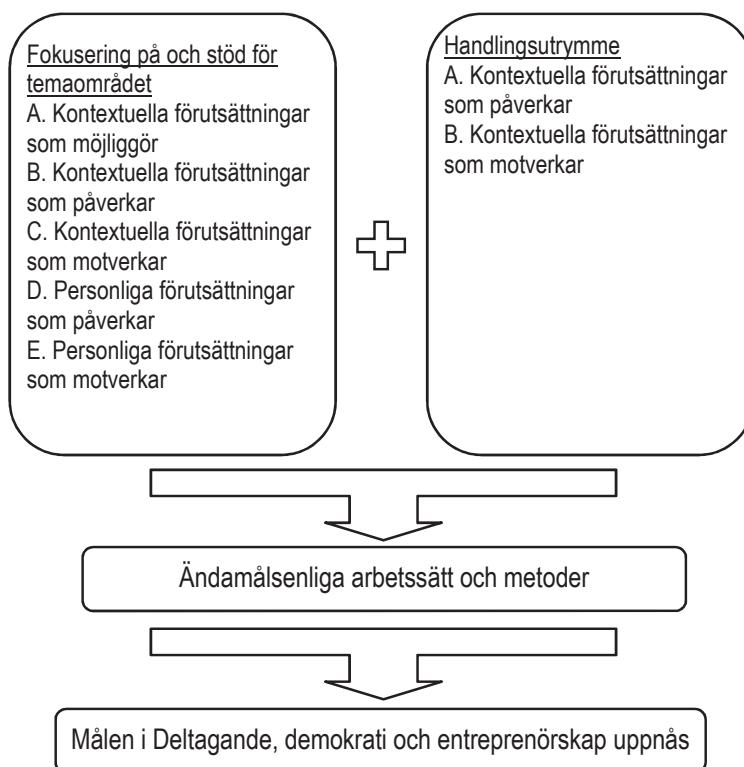
Personliga förutsättningar som motverkar uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap

Kontextuella förutsättningar som möjliggör uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap

Kontextuella förutsättningar som påverkar uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap

Kontextuella förutsättningar som motverkar uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap

Målsättningen med tematiseringen i analyskede 3 var att på ett övergripande plan beskriva hurdana förutsättningar att nå målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap som lärarna gett uttryck för. Ambitionen är således att beskriva resultatteman eller områden som består av mer konkreta och preciserade förutsättningar som motverkar eller möjliggör uppnåendet av målsättningarna. Resultattemana är 1. *Fokusering på och stöd för temaområdet*, 2. *Ökat handlingsutrymme* samt 3. *Ändamålsenliga arbetssätt och metoder*. Resultaten tolkas så att resultattema 1 och 2 samverkar till att åstadkomma resultattema 3, vilket sammantaget leder till att målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap uppnås. Tolkningen redovisas i figuren på följande sida.



Figur 3: Tolkning av resultaten

## 5.2 Resultattema 1: Fokusering på och stöd för temaområdet

Detta avsnitt inleds med en översiktlig beskrivning av resultattemats innehåll för att sedan övergå till en detaljerad redovisning av resultattemats övergripande kategorier och underkategorier. Resultaten exemplifieras med många citat i syfte att öka genomskinligheten och erbjuda läsaren en möjlighet att ta ställning till giltigheten i tolkningen av intervjuresultaten.

Kännetecknande för detta resultattema är att lärarna i intervjuerna gav uttryck för en upplevelse att temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap är undanskymt och att det inte fokuseras på temaområdet vare sig i skolan, i styrdokumentet eller i diskussioner utanför skolan. Orsakerna till temaområdets undanskymdhet är mångfacetterade. De tangerar såväl ett ämnesfokuserat utbildningssystem som lärarnas uppfattningar av samhällets förväntningar. De tangerar även lärarnas kunskaper och intresse för temat, samt en upplevd otydlighet i temats målsättningar och en svårighet att konkretisera dessa.

Lärarnas budskap är således att en förutsättning för att i högre utsträckning uppnå målsättningarna med temaområdet är att Deltagande, demokrati och entreprenörskap blir föremål för starkare fokus både bland lärare, i skolan generellt men också i såväl styrdokument som den samhälleliga diskussionen. Därtill upplever lärarna ett behov av stöd för att förverkliga målsättningarna, vilket bland annat innefattar stöd i att omsätta det som uppfattas som svårgripbara och svepande



formuleringar i styrdokumentet i konkret praxis i skolarbetet. Lärarna upplever att denna fokusering och detta stöd krävs på ett flertal nivåer och i olika sammanhang, vilket redovisningen nedan visar. Samtidigt lyfte lärarna å andra sidan fram att de målsättningar i temaområdet som berör deltagande och demokrati upplevs som självklara och naturliga målsättningar för den grundläggande utbildningen. Dessa målsättningar har därmed goda förutsättningar att uppnås, även om de inte av lärarna nödvändigtvis uppfattas som tillhörande temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Utvecklingen av eleverna till aktiva och deltagande medborgare i ett demokratiskt samhälle uppfattades inte som vare sig nytt eller främmande utan sågs i stället som en av skolans grundläggande uppgifter med en tydlig koppling till de grundläggande värderingarna för den grundläggande utbildningen. Figuren på följande sida ger en översikt över de kategorier och underkategorier som resultattemat består av.

#### **Fokusering på och stöd för temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap**

##### **A. Kontextuella förutsättningar som möjliggör uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap**

1. Deltagande och demokrati en naturlig del av skolans fostran och verksamhet
  - a. Demokrati
  - b. Personligt ansvarstagande
  - c. Fostran

##### **B. Kontextuella förutsättningar som påverkar uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap**

1. Forum för utbyte och samarbete
2. Gemensam kollegial fokusering och kollegialt stöd
3. Samhällets förväntningar på skolan

##### **C. Kontextuella faktorer som motverkar uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap**

1. Ett ämnesfokuserat utbildningssystem
  - a. Styrdokument och läromedel
  - b. Olika förutsättningar på olika skolstadier
  - c. Temaområden utvärderas inte
  - d. Schemaläggning uppmuntrar till ämnesfokusering
2. Skolan prioriterar inte entreprenörskap
3. Välfärd förslappar

##### **D. Personliga förutsättningar som påverkar uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap**

1. Lärares pedagogiska grundsyn
  - a. Läraren i nyckelroll
  - b. Lärare fokuserar olika

##### **E. Personliga förutsättningar som motverkar uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap**

1. Svårt att omsätta ett diffust temaområde i praxis
2. Lärares kunskap och medvetenhet om temat

Figur 4: Översikt över resultattema 1: Fokusering på och stöd för temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap

I detta sammanhang kan noteras att resultattemat *Fokusering på och stöd för temat* var det resultattema där kodningen innefattar flest kategorier, dvs. personliga förutsättningar som påverkar eller motverkar, samt kontextuella förutsättningar som möjliggör, påverkar eller motverkar. I resultattema två saknas helt uttalanden som anknyter till de personliga förutsättningarna. Detta kan tolkas som att de personliga förutsättningarna i första hand har en betydelse för huruvida en lärare överhuvudtaget väljer att fokusera på Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Förutsättningarna gällande det ökade handlingsutrymmet är således enligt lärarnas utsago i sin helhet av kontextuell karaktär och kan uppfattas bli aktuella endast när en lärare valt att fokusera på temat.

### 5.2.1 Kategori A: Kontextuella förutsättningar som möjliggör uppnåendet av målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap

I detta avsnitt redovisas de underkategorier jämte perspektiv som utgör temat *Kontextuella förutsättningar som möjliggör uppnåendet av temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap* under resultattemat *Fokusering på och stöd för temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap*, jämte citat som tolkningen är baserad på. De citat som redovisas har tolkats beskriva kontextuella faktorer som lärarna upplever underlätta en fokusering på målsättningarna, eller som utgör ett stöd för arbetet med temaområdet och därmed möjliggör uppnåendet av dess målsättningar. Med kontextuell avses i detta sammanhang sådana faktorer som inte är primärt avhängiga av den enskilda lärarens uppfattningar, åsikter, kunskaper etc. utan som lärarna uppfattar som i första hand varande "utanför" den enskilda läraren. Underkategorierna exemplifieras med citat som är ämnade att dels öka genomskinligheten i tolkningarna, dels erbjuda läsaren en direktkontakt med materialet för att fördjupa och bredda förståelsen av resultaten.

#### *Underkategori 1: Deltagande och demokrati en naturlig del av skolans fostran och verksamhet*

Samtliga 16 intervjuade lärare uttryckte att en kontextuell faktor som underlättar en fokusering på delar av temaområdets målsättningar är att de målsättningar som tangerar demokrati och deltagande upplevs som naturliga och självklara målsättningar för den grundläggande utbildningen. Lärarna uppfattade denna aspekt av temaområdet som självklar för skolan generellt och menade att lärare på ett naturligt, men även iblandoreflekterat, sätt fokuserar på att utveckla elevernas förmåga att delta, samarbeta, ta ansvar och praktisera demokrati. Denna fokusering tar sig olika uttryck i undervisningen såväl som i skolans övriga verksamhet.

##### *a. Demokrati*

Demokrati uppfattades av många lärare som en självklar och central värdering för skolan och även som ett naturligt innehåll i undervisningen, vilket följande citat visar (Inf 5, Ä):

LÄRARE: det som jag sen sade så tror jag att det är nånting som ska liksom genomsyra den där verksamheten mer att och arbetssätten kanske än att man

FORSKARE: du nämnde också att du tycker att det är relevant, kan du utveckla det?

LÄRARE: mm, demokrati, det är väl synnerligen relevant

FORSKARE: det låter ju nog ganska relevant

LÄRARE: nå det är ju nånting som alltså att veta var demokrati är och att veta på vilket sätt man kan påverka och vad man har för, vad den lilla människan har för roll i det stora hela, det är väl relevant det och vardagsnära

Citatet visar att demokrati både som princip och i praktiken uppfattas som ett relevant och centralt mål för skolan som helhet och att läraren anser att en strävan efter demokrati bör genomsyra skolans verksamhet. Läraren menar även att detta i första hand gäller arbetssätten i skolan, snarare än undervisningsinnehållet. Därmed visar citatet att skolverksamheten naturligt kan fokusera på utvecklingen av demokrati och att detta kan ses som en kontextrelaterad förutsättning som till sin del möjliggör uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Även i följande citat ger läraren uttryck för demokrati som en central princip för skolan (Inf 7, Å):

LÄRARE: jag upplever i alla fall att vår skola, jag vet ju inte andra skolor, men att hos oss så är vi just inriktade på det här, absolut, definitivt det är nog det här som det talas om, det här demokratin, här vi har elevmedverkan och så här att vi jobbar mot det här hos oss, det tycker jag

Citatet kan tolkas som att läraren uppfattar utvecklingen av elevers demokratiska färdigheter och elevmedverkan, vilket i detta sammanhang uppfattas som deltagande, som ett centralt fokusområde för sin skola. Citatet visar att en aktiv fokusering på demokrati och deltagande kan tolkas som en kontextrelaterad förutsättning som till sin del möjliggör uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Även följande citat visar att demokrati uppfattas som en grundläggande värdering för skolan (Inf 12, K):

LÄRARE: men det, det här är ju ganska mycket det som egentligen vår skola borde gå ut på egentligen, att få samhällsdugliga, samhällsberedda individer till stånd, förutom att man på lågstadiet förstås ska, liksom, satsa på grundkunskaper men att det här är ju egentligen det som man kanske sku säga att det här borde skolan kanske vara väldigt aktiv med

Citatet visar att läraren anser att en fostran till dugliga medborgare i ett demokratiskt samhälle är en grundläggande uppgift för skolan och något som skolan bör vara mycket aktiv med. Samtidigt kan citatet tolkas som att läraren ifrågasätter huruvida skolan faktiskt är tillräckligt aktiv med detta eller om det är en central målsättning som inte får den uppmärksamhet den borde.

Följande citat visar att demokrati uppfattas som en princip som är väl integrerad i den dagliga undervisningen (Inf 13, K):

FORSKARE: om vi börjar med det här första egentliga temat, när du nu har sett på det här temaområdet, så vad var dina inledande reaktioner, spontana reaktioner efter att ha läst igenom det där?

LÄRARE: mina spontana reaktioner var ju det att till exempel grunden till demokrati och sånt här, att nog är det ju sådant som vi jobbar med i skolan, att först var det så här att, ”demokrati, entreprenörskap, nå vad i fridens dar att det är nu inte något som berör oss”, men sen när man riktigt börjar tänka så, nog är det ju grunden till det här, åtminstone när jag tänker på ordet demokrati och att eleverna ska få vara delaktiga och lära sig att vara delaktiga, nog finns det i dagens undervisning, det var min första tanke

Citatet kan tolkas som att en fostran till demokrati och deltagande är väl integrerad i den dagliga undervisningen och att detta även kan ses som så självklart att det i viss mån är oreflekterat. Citatet kan tolkas som att fostran till demokrati och deltagande är något som man naturligt fokuserar på i skolans verksamhet vilket kan ses som en kontextuell förutsättning som möjliggör uppnåendet av temaområdets målsättningar. Citatet visar även att läraren inte tidigare hade tydliggjort sambandet mellan sin och skolans fokusering på elevernas delaktighet och temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap.

Följande citat visar att demokrati och deltagande uppfattas som naturliga målsättningar för skolan, medan entreprenörskap upplevs som mer svårgripbart (Inf 13, K):

LÄRARE: nå jag tycker att speciellt det här entreprenörskap så är kanske för mig det mest diffusa, att det här deltagande tänker jag konkret på att eleven ska vara delaktig i skolan, ha en chans att höras, känna sig hörd, känna sig delaktig och det är ju för mig en viktig del i värdegrunden i skolan, i undervisningen och det går ju hand i hand med demokrati, att lära eleven hur det fungerar, det är inte alltid jag som bestämmer och det är inte alltid min vilja utan vi har demokrati i skolan, vi har demokrati i 2C, vi har demokrati i staden, vi har demokrati i Finland och det finns länder som inte har demokrati och det är ju en jätteviktig del enligt min uppfattning också i värdegrunden, det är ju grunden till hela alltihop

Citatet kan tolkas som att läraren uppfattar deltagande och demokrati som självklara grundvärderingar för skolan och att dessa värderingar kommer till konkret uttryck genom att den dagliga undervisningen och fostran fokuserar på att konkretisera och synliggöra dessa. Entreprenörskap uppfattas däremot som mer diffust och avlägset. Citatet kan tolkas som en kontextrelaterad förutsättning som möjliggör uppnåendet av en del av temaområdets målsättningar.

Även denna lärare (Inf 11, K) uppfattar deltagande och demokrati som självklara:

LÄRARE: alltså jag har ju som för, deltagande demokrati och entreprenörskap, vi har haft det som tema här i skolan, så man vet lite vad vi har diskuterat runt det, tidigare och det har varit som, vi ska säga, deltagande och demokrati är lätt, att komma fram till, i skolvärlden

Även i följande citat uttrycker läraren (Inf 11, K) detta:

LÄRARE: ja för att deltagande, demokrati är ju nånting som finns som vi varje dag så kan man ju säga att man på något sätt kommer i kontakt med det

Citaten tolkas som att både deltagande och demokrati av läraren uppfattas som för skolan självklara målsättningar som det därtill är lätt att behandla och som på ett naturligt sätt dagligen aktualiseras i skolans verksamhet. Läraren konstaterar även att temaområdet varit synliggjort i skolan och att dessa målsättningar ses som en del av temaområdet. Citatet kan tolkas som en kontextrelaterad förutsättning som möjliggör uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Det kan poängteras att citaten visar att den fokusering på demokrati och deltagande som lärarna ger uttryck för kan vara medveten, men även oreflekterad. Lärarna uppfattar inte nödvändigtvis dessa målsättningar primärt som en del av temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Fokuseringen på dessa målsättningar är oavhängig av lärarnas medvetenhet om temaområdet genom att

målsättningarna snarast uppfattas som en självklar del av skolans grundläggande värderingar.

### *b. Personligt ansvarstagande*

Ett annat tema som lärarna lyfte fram var att utvecklingen av personligt ansvarstagande är en central målsättning för skolan och att detta även uppfattas som centralt såväl för demokratin som för ett aktivt deltagande på olika arenor i livet. Ansvarstagande kunde även uppfattas som centralt för entreprenörskap, som följande citat visar (Inf 3, Å):

LÄRARE: mmm, tycker jag, just det där att man, just det där personligt ansvarstagande, det är ju nånting som vi betonar, jag vet inte om du har läst kommunens läroplan, just det där personligt ansvarstagande och är man bra på att ta personligt ansvar nå men då är man ofta också bra på att delta, i olika saker, vara demokratisk och, de går hand i hand tycker jag, man är en bra entreprenör om man också har personligt ansvarstagande

Detta citat visar att läraren ser personligt ansvarstagande som en viktig målsättning för läraren själv men även för kommunen och för skolan. Läraren uppfattar att förmågan till ansvarstagande är en förutsättning för att man ska komma att delta i samhällsverksamhet och för att man ska komma att delta i demokratiska processer. Dessutom nämner läraren att ansvarstagande också ses som viktigt för entreprenörer. Citatet visar att personligt ansvarstagande ses som ett tema som fokuseras på och betonas i skolan och kommunen. Denna form av fokusering tolkas som en kontextrelaterad förutsättning som till sin del möjliggör uppnåendet av målsättningarna.

Även följande citat visar att utvecklingen av ansvarstagande är en central målsättning för denna lärares skola (Inf 8, K):

LÄRARE: alltså ansvarstagande är ju liksom det här ordet som jag också tänkte på, ansvar, att det är ju det som vi nog försöker få, det börjar med läxanteckningar, tycker jag och att hålla reda på sina saker, i den här åldern att verkligen att få ett system som fungerar för de här eleverna att och känna att det är inte jag som ska berätta och hålla reda på att de har böckerna i sin väska utan det är faktiskt dom själva som ska göra det, det är inte mamma och pappas uppgift heller utan det är du själv, hurdant system ska du ha för att få det liksom att funka, så ansvarstagande tycker jag att är befrämjande för att man småningom blir själv aktivare att "okej, det utgår från mig det här nu", så det är en, för här kommer just det här med självständigheten och företagsamheten att fixa och grejja det vad jag behöver just nu för det som

Citatet kan tolkas som att läraren ser det som en naturlig del av skolans verksamhet och fostran att göra eleverna ansvariga för sitt skolarbete. Detta är integrerat i skolans fostran och undervisning och kommer till uttryck på olika sätt, bland annat genom att eleverna hålls ansvariga för sina läxor och skolsaker. Citatet kan förvisso även tolkas som att denna strävan inte vore gemensam för hela skolan utan snarare unik för denna lärare. Detta skulle ha gjort en kodning till kontextuella förutsättningar tvivelaktig. I detta fall uttryckte emellertid även andra intervjuade lärare vid samma skola dessa målsättningar som viktiga för skolan och exemplifierade även detta med kollegiala beslut som fattats med utgångspunkten i målsättningen att göra eleverna ansvariga, varför en kodning till kontextuella förutsättningar, snarare än personliga förutsättningar, kan uppfattas som korrekt.

Följande citat visar att läraren (Inf 14, K) uppfattar att personligt ansvarstagande är en central målsättning för skolan och dess fostran:

FORSKARE: om jag sku på sätt och vis be dig värdera de där målsättningarna, finns där några som känns mer naturliga och mer angelägna och några som känns mindre angelägna och mindre naturliga?

LÄRARE: nå nog är ju det här att delta i samhällsverksamhet på ett ändamålsenligt sätt och att ta ansvar för skötsel av gemensamma angelägenheter i sin skola och närsamhället, det är ju sådant som vi sysslar med dagligen,

Samma lärare (Inf 14, K) uttrycker liknande tankegångar i detta citat:

LÄRARE: nå nog ser jag ju det nog, alltså just med det här med att de ska på något sätt ändå fostras till att vara fullvärdiga medborgare och liksom ta ansvar, både för sig och sitt handlande och andra och så här, så alltig hänger ju ihop förr eller senare, så att nog är skolans värdegrund, nog finns där mycket men då är jag ju inne på den där fostrande sidan och ansvarssidan och det, att inte sen så mycket det där med att hur nu då olika gemenskaper och organisationer och hur det

Citaten ovan kan tolkas som att läraren anser att en fostran till personligt ansvarstagande är en självklar och central värdering för skolan. Ansvarstagande är relaterat till växandet till en duglig medborgare i ett demokratiskt samhälle. Citaten kan därför uppfattas visa att fostran till ansvarstagande är ett självklart och naturligt fokusområde för skolan vilket kan tolkas som en kontextrelaterad förutsättning som möjliggör uppnåendet av temaområdets målsättningar.

### *c. Fostran*

Flera lärare upplevde att målsättningarna som anknyter till deltagande och demokrati upplevs som en naturlig del av skolans fostran, snarare än dess undervisning. Detta exemplifieras av följande citat (Inf14, K):

FORSKARE: om vi funderar på de här själva målsättningarna här, vad tänker du kring dem, nu tänker jag både på de här syftena och sen också de här målsättningarna?

LÄRARE: mm, alltså det är ju, de här målen uppfattar jag mera som fostran än som, kanske, än som konkret kunskap

Citatet visar att läraren uppfattar målsättningarna som naturliga för skolans fostran och att de därmed är sådana som man naturligt fokuserar på i skolans verksamhet. Samtidigt synliggör citatet att temaområdets innehåll inte uppfattas som i första hand kognitivt utan uppfattas som utveckling av elevens person och identitet.

Detta uttrycks även i följande citat (Inf 9, K):

LÄRARE: nå som jag har bedömt det så har jag nog tänkt att det är nästan mer som fostran ser jag det, för att det är ju hur du, att det är sånt som du behöver liksom i, när du, ja, det som man mycket gör nog att, för att här vi har ju inga direkt läroböcker i det här eller nånting utan det, det är ju

Temaområdet uppfattas även av den här läraren som en naturlig del av skolans fostran snarare än dess ämnesundervisning. Citaten tolkas så att de målsättningar i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap som gäller demokrati, deltagande, ansvar, samarbete etc. är naturliga fokusområden för skolans fostran. Dessa är väl integrerade i all verksamhet i skolan, samtidigt som de även kan förbli oreflekterade och vara oavhängiga av lärarens medvetenhet om temat Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Läraren poängterar att de inte har "läroböcker eller nånting" i temaområdet, vilket kan tolkas som att även den här läraren inte i första hand uppfattar temaområdets innehåll som kognitivt. Detta kan således tolkas som en kontextrelaterad förutsättning som möjliggör uppnåendet av målsättningarna.



### 5.2.2 Kategori B: Kontextuella förutsättningar som påverkar uppnåendet av målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap

I detta avsnitt redovisas de underkategorier som utgör kategorin *Kontextuella förutsättningar som påverkar uppnåendet av målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap* under resultattemat *Fokusering på och stöd för tematområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap*, jämte de citat som tolkningarna är baserade på. De citat som redovisas har tolkats som i första hand kontextuella faktorer som lärarna upplever påverkar en fokusering på målsättningarna. Dessa faktorer varken explicit understöder eller motverkar uppnåendet av målsättningarna utan kan antingen underlätta eller försvåra, beroende på kontext och hur de kommer till uttryck. Därmed vore det inte ändamålsenligt att kategorisera dem som antingen möjliggörande eller motverkande utan kategorierna presenteras tydligast genom att betona den ambivalens de medför. Med kontextuell avses i detta sammanhang sådana faktorer som inte är primärt avhängiga av den enskilda lärarens uppfattningar, åsikter, kunskaper etc., utan som kan uppfattas i första hand som varande "utanför" den enskilda läraren.

#### *Underkategori 1: Forum för utbyte och samarbete*

Några lärare lyfte fram tanken att en förutsättning som skulle underlätta en fokusering på målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap skulle vara någon form av forum för utbyte av idéer och för samarbete. Lärarna ansåg att den nuvarande kulturen där lärarna arbetar förhållandevis individuellt gör att den pedagogiska utvecklingen blir lidande. Idéutbyte och samarbete skulle däremot kunna ge impulser till att utveckla undervisningen och sänka tröskeln för lärare att prova på nya angreppssätt. Detta kan tolkas som att dessa forum kunde erbjuda impulser till en transformativ utveckling av grundsynen. Lärarna upplevde emellertid att dessa forum för möten och samarbete saknades. De gemensamma utbildningar eller liknande som ordnas i skolor och kommuner fyller inte funktionen som den diskussionsplattform eller det forum för idéutbyte som lärarna efterlyser.

Följande lärare (Inf 7, Ä) uttrycker en önskan om möjligheter att träffa ämneskolleger för att utbyta idéer om arbetssätt och metoder i syfte att underlätta pedagogisk utveckling:

LÄRARE: men nu har jag sagt också liksom att jag sku så gärna berätta åt andra vad jag gör, inte bara så där kort på en rast utan att man sku kunna diskutera det och jag sku kunna dela med mig och andra sku göra samma sak, men där har vi tidsbrist igen och, man borde liksom ges såna här möten som ordnas borde ges åt ämneslärarna, så sku man få, men det får vi ju inte, vi sitter alltid 100 människor i en sal och lyssnar på utbildningsdirektören

FORSKARE: (skratt) men ser du att det där sku vara ett sätt att utveckla arbetet i skolan att lärarna sku sinsemellan samlas och dela erfarenheter

LÄRARE: jag tycker det, absolut det här med att dela erfarenhet, det är nog jätteviktigt och man är ju liksom som lärare så man är ju helt uppåt när man har träffat andra lärare i olika sammanhang och fått diskutera att hur gör ni och oftast konstatera att vi alla gör på samma sätt, men ändå

Läraren i ovanstående citat uttrycker en frustration över att de möten och utbildningar som ordnas i regel är storskaliga sammankomster där en dialog mellan kolleger inte möjliggörs. Dessa sammankomster skapar heller inte förutsättningar för transformativt lärande. Läraren önskar att denna tid i stället kunde läggas på att i mindre grupper diskutera utveckling av undervisningen. Läraren efterlyser därmed forum för utbyte och samarbete och menar att möten med andra lärare också fungerar inspirerande för det egna arbetet.

I följande citat antyder läraren (Inf 7, Ä) emellertid att behovet att dela med sig av sina erfarenheter och diskutera med kolleger kanske inte delas av alla kolleger:

FORSKARE: men finns det ett behov alltså hos lärare och en vilja att, upplever du, att träffas på det här sättet och diskutera

LÄRARE: varierande, jag hör ju själv till dom som sku absolut tycka att det sku vara jättetrevligt,

Citatet kan tolkas som att en del lärare eventuellt inte upplever ett behov av forum för utbyte och samarbete och eventuellt inte skulle utnyttja dessa i syfte att utveckla undervisningen eller sin syn på lärarskapet generellt. Forum för utbyte och samarbete skulle därför fylla en funktion för en del lärare, medan andra eventuellt inte skulle uppfatta dessa som angelägna.

I följande citat utvecklar läraren (Inf 7, Ä) resonemanget ytterligare:

FORSKARE: vad kunde man göra åt det där?

LÄRARE: det ordnas ju, men det är nu kanske en ganska liten del av det hela, vi har ju dom här till exempel för hela [kommunen] ordnas det ju en gång i året såna här utbildningsdagar och det är alltid, som jag sade, de här gemensamma stora samlingarna och det som jag funderade faktiskt var att det rör sig alltid om liksom såna här stora saker, att någon gång borde vi få den där tiden att gå ner på våra egna ämnesområden och inte alltid tala om det här multikulturella eller om vet du såna där saker som är jätteviktiga men som liksom kanske man sku kunna informera lite kortare och så här och sen sku man

FORSKARE: blir det liksom för abstrakta saker som man diskuterar då, eller är det bara fel sorts

LÄRARE: det är ofta lite abstrakt och det ofta är så här att först sitter vi den här mötestiden om det är lördag eller en vardagseftermiddag och det var det! Sen hör man inte om den saken mera

FORSKARE: avklarat med det

LÄRARE: det är avklarat, att där, det blir liksom ingen kontinuitet

FORSKARE: sku det finnas med andra ord beställning på en mer fortgående, kontinuerlig kollegial diskussionsforum av något slag?

LÄRARE: absolut, ja, vi har ren liksom, vi här vad är vi 4 stycken fy-ke-ma lärare, men när vi liksom inte vill få tillstånd ett möte som sku passa alla samma tid, beror på förstås att några av oss har små barn, så vill man liksom hem sen då klockan närmar sig 4 och inte har man tid, eller ofta lite tidigare förstås, så att vi vill inte ens liksom få möten till stånd och sen det att hur man sen sku få andra lärare från kommunen med, så det är tredubbelt så svårt när vi är tre skolor

I citatet upprepar läraren sin frustration över den upplevda oändamålsenligheten i de utbildningsdagar som ordnas i kommunen och uttrycker önskan om att träffas i mindre ämnesgrupperingar för att utbyta idéer. Läraren efterlyser även en kontinuitet i dessa träffar. Detta kan uppfattas som en önskan att träffarna skulle vara såväl en del av som bidra till utvecklingen av undervisningen. Läraren uttrycker även att tidsbrist och svårigheter för flera lärare att hitta gemensamma tider att

samlas på är en bidragande faktor till att dessa möten uteblir. Detta kan uppfattas som att läraren efterlyser omständigheter som motsvarar de förutsättningar för transformativt lärande som presenterades i avsnitt 3.1. Samtidigt kan citatet emellertid även tolkas som att alla lärare nödvändigtvis inte upplever ett intresse för detta och att alla inte prioriterar denna typ av informella möten, även om den intervjuade läraren upplever det som angeläget. Ansvar för uppkomsten av forum för utbyte och samarbete kan således ligga såväl hos skollädaingen som hos lärarna själva.

Följande lärare (Inf 13, K) menar att en faktor som skulle underlätta arbetet med att nå målsättningar i Deltagande, demokrati och entreprenörskap skulle vara fortbildning, men framför allt möjligheter att träffa andra lärare för att jämföra och diskutera pedagogiska angreppssätt:

LÄRARE: förstås, fortbildning, fortbildning skadar ju aldrig förstås att få lita nya infallsvinklar liksom kanske ofta är det ju det här att få konkreta tips, exempel på, höra hur andra har gjort och där kan man ju förstås knyta kontakter med bekanta och kolleger runt om i Svenskfinland men där är ju igen det här tid, när göra fast man också sku vilja, det räcker bara inte till allt, men det sku vara en positiv grej

Läraren uttrycker en önskan om att få utbyta konkreta idéer om undervisning med andra lärare, inte bara i den egna skolan utan även i ett större sammanhang. Läraren tillägger ändå att denna typ av möten inte uppfattas som möjliga så som skolvardagen ser ut. Utdelningen av dessa möten skulle i första hand vara praxisnära idéer och beprövade tips på hur undervisningen kunde utvecklas. Denna önskan förtydligas i följande citat:

FORSKARE: men alltså inte fortbildningar om pedagogisk teori utan konkret att så här gör man

LÄRARE: nä, inte något sådant som går över huvudet igen en gång eller att du ska själv sitta och producera, utan att få, det är ju det som fortbildning borde vara, att jag som lärare efter det känner att "jamen nu har jag liksom fyllt på så att säga lagret"

FORSKARE: men det är liksom mest lagret med konkreta verktyg för hur man gör

LÄRARE: javisst, dom är jätte värdefulla, det finns ju så många som gör så mycket att då är det ju att kunna dela med sig också, nån gång delar jag med mig och så får jag tillbaka av någon annan och där har vi ju mycket redan, nu tänker jag på vår skola, vi är ju en personal på över 30, oj vad vi sku ha och det har vi talat om hur många gånger som helst, att hur mycket vi sku ha att lära av varandra, men när ska vi göra det, på kvällstid? Mellan 6 och 8? att det därän

Läraren uttrycker en viss otillfredsställelse över ändamålsenligheten med många av de fortbildningar som ordnas och efterlyser mer praxisnära träffar där lärare sinsemellan kan dela med sig av erfarenheter och idéer. Önskan att "fylla på lagret" kan tolkas som ett behov av att utbyta konkreta och beprövade idéer för hur undervisningen kan utvecklas. Läraren menar även att dessa träffar kunde gälla bara den egna skolan och att det även diskuterats mer än en gång inom kollegiet. Lärarens uttalande kan tolkas som att det å ena sidan finns ett behov och en önskan bland lärare att träffas och utbyta idéer och erfarenheter, men att denna vilja å andra sidan ändå inte räcker till för att tankarna ska konkretiseras. Citatet kan även tolkas som att beredskapen att engagera sig i transformativa processer inte nödvändigtvis är framträdande. Uttalandet tolkas som att forum för utbyte och samarbete kunde möjliggöra detta utbyte men att skapandet av dessa forum eventuellt förutsätter ett visst mått av aktivitet från skollädaingen.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att forum för utbyte och samarbete skulle förbättra förutsättningarna att nå målen i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap, men att dessa forum i dagsläget inte förefaller existera i större utsträckning. Dylika forum kunde vara ett sätt för skolledningen att möjliggöra pedagogisk utveckling och skapa förutsättningar för transformativa processer hos lärarna. Utfallet är ändå i sista hand avhängigt av hur lärarna väljer att ta sig an dessa forum och hur möjligheten att träffas och byta idéer tas emot och förvaltas.

### *Underkategori 2: Gemensam kollegial fokusering och kollegialt stöd*

Över hälften av lärarna ansåg att en faktor som möjliggör en fokusering på målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap är att kollegiet och även ledningen stöder dessa strävanden, samt att kollegiet uppfattar dessa målsättningar som sina gemensamma målsättningar. Lärarna ansåg att dessa målsättningar är gemensamma för skolan som helhet och att en fokusering på dem förutsätter en samlad insats från skolans sida. Lärarna uppfattade därmed att en enskild lärare har svaga förutsättningar att uppnå målsättningarna och att strävan bör karakteriseras av en gemensam kollegial fokusering. Av denna anledning kodas dessa uttalanden som kontextuella faktorer som möjliggör en fokusering på temaområdet och möjliggör uppnåendet av målsättningarna.

I följande citat ger läraren (Inf 8, K) uttryck för dessa tankegångar:

FORSKARE: eller om vi tänker på det som någonting som stöder ... blir det lättare att  
LÄRARE: jag tänker allmänna linjedragningar i skolsammanhang så, jag menar det vad vi bestämmer på ett lärarmöte eller vad man gör liksom, ja, för vissa saker så blir såna att det handlar nog ganska mycket i och med att vi har tre parallellklasser, så det där så ska det helst vara ganska jämligt över lag, att det har jag uppfattat att under de här åren att det egentligen nog blir ganska många såna här kanske kompromisser också men det att man "dealar" över att hur vill vi ha det i vår skola och att samtliga sen inom årskursen drar samma linje att det inte blir jättestora skillnader mellan parallellklasser och verksamheten vad dom gör inom ramen för skolarbetet, att där har vi nog och då kan jag tänka mig att beroende på hurdana riktlinjer man drar och hur mycket man betonar det här ämnet och på det viset kan man ju tänka sig att man på ett positivt sätt kan, eller om det blir negativt, jag vet inte (skratt)

På frågan om vad som kunde stödja uppnåendet av temaområdets målsättningar svarar läraren att de gemensamma linjeval som görs inom kollegiet påverkar i vilken utsträckning en enskild lärare kan fokusera på temaområdets målsättningar. Om fokuseringen på temaområdets målsättningar är gemensam för t.ex. lärarna i en viss årskurs finns goda förutsättningar för en fokusering, intar kollegiet över lag däremot en avvisande inställning upplever läraren att förutsättningarna för en fokusering är svaga. Läraren uttrycker att de gemensamma riktlinjerna uppnås genom dialog och att var och en lärare kan tvingas till kompromisser i denna process. Således är det kollegiala stödet en förutsättning som påverkar uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Samma lärare (Inf 8, K) utvecklar tankegången i detta citat:

FORSKARE: men det är alltså någon form av kollegial samplanering, kollegialt samarbete, men alltså tolkar jag rätt att du uppfattar att det kan både stöda men också motverka?

LÄRARE: ja, visst kan det det, det kan hända att läraren i A klassen sku ha en jättegod idé om att vi kunde göra det här och vis sku fara dit och sen sku vi göra det här och sen kan det stranda på att dom två andra parallellerna kan tycka att "nä, att ska vi nu göra det lite, att nu är du nog ute och flyger liksom att nu ska vi se att vad vi på riktigt kan göra", ja, att på det viset kan det ju också sätta små begränsningar

FORSKARE: så kollegialt samarbete i sig är varken gott eller ont utan

LÄRARE: nog är gott, mera gott än ont, ja (skratt)

I detta citat utvecklar läraren resonemanget om att de gemensamma riktlinjerna för lärarna i samma årskurs kan göra att en lärare som skulle vilja fokusera på temaområdet kan uppleva sig tvingad att avstå från denna fokusering om kollegerna intar en avvisande inställning till detta. Den kollegiala samplaneringen påverkar således förutsättningarna att nå målsättningarna i temaområdet.

En annan lärare (Inf 11, K) uttrycker tankegången på detta sätt:

LÄRARE: mmmm ... nå åtminstone allting det här underlättas av, om man tar i en skola, att hela lärarkåren är inne på samma linje, vill föra ut det på samma sätt, har samma mål, arbetar för samma, nog arbetar man för samma mål men man arbetar, man kan arbeta på så otroligt många olika sätt, att där är ju en viktig sak att man har som ändå det där slutmålet så ska man absolut vara ense om, att det underlättar ju mycket på det sättet att det

I citatet betonar läraren vikten av att kollegiet har som en gemensam ambition att uppnå målsättningarna i temaområdet och att denna gemensamma fokusering ses som en förutsättning för att målsättningarna ska kunna uppnås. Detta betonar samtidigt temaområdets karaktär av ämnesöverskridande tema genom att läraren betonar vikten av att kollegiet som helhet fokuserar på detta, vilket tolkas som att en fokusering av en enskild lärare eller i ett enskilt undervisningsämne inte anses vara tillräckligt för att målsättningarna ska uppnås. Temat uppfattas gå utöver de enskilda undervisningsämnena och vara ämnesöverskridande.

Denna lärare (Inf 13, K) lyfter fram betydelsen av att även skolans ledning understöder lärarnas initiativ i dessa frågor:

FORSKARE: kommer du på något annat som sku göra det lättare för dig eller underlätta och understödja

LÄRARE: nå om viljan och tiden och orken sku finnas så tycker jag ju nog att i [staden] så har vi dels en, först om vi tänker på [skolans namn] så har vi en rektor som stöder och uppmuntrar, behöver du så lite pengar till en buss att åka någonstans så nog fixar det sig för det mesta, plus att vi sedan har följande steg med utbildningschefen som ju också nog är, hela ledningen är nog positiv till att uppmuntra just det här, bara man sku ha lite mera tid

I citatet resonerar läraren att en förutsättning för uppnåendet av målsättningarna, utöver lärarens eget intresse och ork, är att ledningen stöder och uppmuntrar lärare som tar initiativ att jobba med målsättningarna i temaområdet. Läraren menar att en förutsättning för att läraren ska kunna fokusera på målsättningarna är att denna strävan får ett stöd även från skolans ledning. Således är det inte endast kollegiet som är betydelsefullt. Även ledningen i form av både rektor och utbildningsdirektör bör understödja och uppmuntra strävanden att fokusera på temaområdets målsättningar. Strävan att fokusera på målsättningarna i Deltagande, demokrati och entreprenörskap bör vara förankrad i skolan som helhet, innefattandes såväl kollegium som ledning på olika nivåer. Samtidigt kan citatet tolkas som att detta är relevanta påverkande faktorer endast i det fallet att lärarna skulle ha mer tid till sitt

förfogande, vilket i sin tur kan tolkas som att läraren i en situation med tidsbrist väljer att fokusera på annat än Deltagande, demokrati och entreprenörskap.

Även denna lärare (Inf 3, Ä) betonar betydelsen av kollegernas stöd och samarbetsvilja för att möjliggöra en fokusering på temaområdets målsättningar:

LÄRARE: och det påverkar nog, jag trivs jättebra här och det där det är nog, nog märker man ju att vi får ju understöd också när vi ordnar det här [skolas namn] utbytet också att de, att det sku ju kunna vara så också att de sku marra och ”nu far det en vecka igen och nu hinner vi inte med den där astronomin och bla bla bla”

FORSKARE: men är det på något vis då att både ledning och kollegiet jobbar mot samma mål eller att man tänker likadant?

LÄRARE: jag tycker nog att vi är som ett team

FORSKARE: men om vi tänker att ni inte sku vara det

LÄRARE: ja då sku det vara tungt att komma till jobbet

FORSKARE: sku det påverka det här?

LÄRARE: säkert

FORSKARE: Hur?

LÄRARE: ja nåmen man sku ju vara, om man inte sku få som någo positivt gensvar för det man gör så nå men vad sku man då idas bry sig och, det, ”men jag har samma lön ändå fast inte vi har det här”

Denna lärare lyfter fram vikten av positiv feedback och ett stöd från kollegiet när enskilda lärare tar initiativ till verksamhet som ligger i linje med temaområdets målsättningar och samtidigt går utöver det ordinarie skolarbetet. Läraren konstaterar att i ett skolklimat där sådana strävanden skulle mötas med motstånd och kritik skulle förutsättningarna för engagemangen försvinna och satsningarna upphöra. Citatet tolkas som en betoning av vikten av att det inom kollegiet råder en samsyn kring målsättningarna vilket möjliggör samarbete, kompromisser och stöd av varandra för att uppnå målsättningarna.

Denna lärare (Inf 16, Ä) noterar att skolledningen kan ha en betydelse dels genom att rikta uppmärksamheten på temaområdet, dels genom att visa en understödande och positiv inställning till initiativ som understöder uppnåendet av målsättningarna:

LÄRARE: [...] förstås har det att göra också med ledningen och hur de förhåller sig till det

FORSKARE: du tänker nu på skolledningen, hur kan skolledningen påverka det här, antingen för eller emot?

LÄRARE: nog genom att ha en viss inställning liksom att, kanske prata för och visa att, visa sin positiva inställning till att man gör såna här saker och tar upp olika saker och försöker kanske ta in utomstående personer och prata om nånting och, låta eleverna liksom försöka och testa på

I citatet konstaterar läraren att skolledningen dels kan rikta uppmärksamheten mot temaområdets målsättningar, dels understödja och uppmuntra initiativ som riktar uppmärksamheten mot dem och på detta sätt uppmuntra och möjliggöra en fokusering på temaområdet. Ledningen kan därmed bidra till en fokusering vilket tolkas som en kontextuell faktor som möjliggör uppnåendet av temaområdets målsättningar.

### *Underkategori 3: Samhällets förväntningar på skolan*

En annan påverkande förutsättning som över hälften av lärarna lyfte fram var hurdana förväntningar det omgivande samhället har på skolan att betona de målsättningar som lyfts fram i temaområdet Deltagande, demokrati och



entreprenörskap. Lärarna konstaterade att samhället ställer förväntningar på skolan genom föräldrar, medier, politiska utspel, men även genom det omgivande samhällets värderingar. Dessa förväntningar påverkar lärares upplevelse av vad de förväntas fokusera på och har en inverkan på de pedagogiska val och prioriteringar som lärarna gör. Förenklat skulle därmed en tydlig förväntning på skolan att utveckla elevernas företagsamhet eller proaktiva livsinställning leda till att dessa målsättningar fick större fokus. Exempelvis en förväntan att hinna med alla kapitel i läroboken eller att klara sig bättre i följande PISA-undersökning leder å sin sida till en större fokusering på ämnesrelaterade målsättningar. Även exempelvis egenföretagandets status i samhället konstaterades påverka i vilken utsträckning skolan behandlar företagande.

Denna lärare (Inf 6, K) berättar att föräldrars förväntningar på skolan ofta är fokuserade på ämnesmålsättningar och uppnåendet av kvantitativa målsättningar i fråga om mängden stoff eleverna hunnit avverka under en viss tid. Föräldrar ger även uttryck för dessa förväntningar genom att ifrågasätta läraren ifall progressionen eller mängden stoff upplevs vara för blygsam:

FORSKARE: men finns det något annat som du kan tänka dig, förutom just det här sociala klimatet, som sku försämma förutsättningarna, kan du tänka dig något annat i skolan eller i skolans näromgivning som sku försvåra

LÄRARE: ja, nå det här vissa vårdnadshavare har ju nog den här inställningen att det är kursen och det är läroboken som är det viktigaste och, ”ja nu har ni hoppat över så många sidor här igen” eller om det är tomma sidor när de tar hem en bok eller (skratt)

FORSKARE: okej?

LÄRARE: vet du? sånt har man hört också, om läroboken är det viktigaste för omgivande samhället så blir det ju oftast ett tryck att man borde ju åtminstone hinna lite här nu, för det syns ju oftast inte i läroboken om man har projektundervisning, temaundervisning, då gör man ju andra jobb

Enligt citatet kan föräldrars uttalade förväntningar på kvantitativ ämnesprogression påverka lärares val av pedagogiskt angreppssätt. Detta kan exempelvis leda till att läraren prioriterar arbete i övningsboken i stället för arbetssätt som läraren själv uppfattar som mer ändamålsenliga för utvecklandet av elevernas företagsamhet, t.ex. projektarbete eller temaundervisning. För att undvika kritik från föräldrarna fogar sig läraren efter deras förväntningar, även om detta innebär att använda ett pedagogiskt angreppssätt som läraren nödvändigtvis inte ser som idealiskt eller ens önskvärt. Om denna typ av påverkan utifrån är påtaglig leder det till att skolarbetet i stor eller viss utsträckning styrs av det omgivande samhällets uttalade föreställningar om god pedagogik, snarare än av lärarnas professionella omdöme.

Även denna lärare (Inf 8, K) konstaterar att föräldrars förväntningar kan vara knutna i första hand till progressionen i läromedlen:

och även den diskussionen har gjorts hos oss att läroboken är ju förstås inte det som är det viktiga och vi betonar det på föräldramöten att det handlar inte om att boken måste vara gjord från första till sista sidan utan där har vi ju vårt ansvar att fundera på läroplanen att vilka delar måste dom ha fått när dom går ut årskursen

Lärarens citat visar att lärarna återkommande kan behöva motivera sina pedagogiska val genom att poängtera att progressionen i en lärobok inte är ett mått på undervisningens kvalitet. Citatet visar på ett behov att poängtera att lärarna besitter det professionella omdömet att förverkliga läroplanens målsättningar på bästa sätt.

Denna lärare (Inf 3, K) upplever också föräldrarnas förväntningar som i första hand ämnesfokuserade genom att anse att föräldrarna knappast har några förväntningar alls på den typen av målsättningar som finns i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap:

FORSKARE: men vad tror du vad har föräldrarna för förväntningar på den här typens målsättningar som finns i temaområdet?

LÄRARE: jag tror inte att de direkt har som konkreta förväntningar på just det här, nä

FORSKARE: att ser dom mer att i skolan lär man sig ämnen än att man lär sig den här typen?

LÄRARE: ja, ja, ja, ja

Läraren uppfattar inte att föräldrarna har förväntningar på att skolan ska utveckla elevernas företagsamhet utan att förväntningarna övervägande rör ämnesmålsättningar.

Denna lärare (Inf 14, K) nämner att även olika undersökningar som skolorna deltar i och den mediala diskussion som följer av dessa påverkar bilden av vad skolan borde fokusera på. Detta uppfattas som en förväntning från samhällets sida:

FORSKARE: hur uppfattar du trenden för tillfället, eller ska vi säga under den senaste tiden i skolan, vart är vi på väg, blir det lättare att uppnå den här typens målsättningar eller blir det svårare?, om vi nu ser under den tid du har jobbat

LÄRARE: den här typens?, ja, nå nog blir det svårare att uppnå eftersom som sagt så är det inte ett eget ämne och nu är ju dom här PISA undersökningarna igen som styr och det har ju varit mycket diskussion i skolorna och så att nog ser jag det som att och nu gick det ju inte så där jättebra som det absolut, eller vissa, fast det var topp ändå men vissa försämringar så ser jag det nog som att det kommer att bli ännu viktigare med dom här kunskapsämnesdelen som direkt går att mäta och då kommer ju allt sånt här i bakvattnet till det, när det ska satsas ännu stenhårt på liksom ämneskunskaper och det tycker jag är lite synd i lågstadiet för det kommer ju, många är inte mogna för det och det kommer ju sen, det kommer ju i den nioåriga skolan kommer det ju säkert ändå och då är det ju, ja, så det ser jag det nog som att det kommer att bli kanske ännu mera så där kunskapsfixerat och då är det sånt här som blir styvmoderligt behandlat då

På frågan om hur läraren tror att förutsättningarna kommer att utvecklas svarar läraren att mätbara ämneskunskaper kommer att få en allt större betydelse som en följd av PISA-undersökningarna och de därav följande diskussionerna i media och även inom skolan. Läraren anser att en ökad ämnesfokusering försvagar förutsättningarna att nå målen i Deltagande, demokrati och entreprenörskap, i synnerhet som detta inte är ett eget undervisningsämne. Enligt detta resonemang förväntar sig samhället en fokusering på mätbara ämneskunskaper. Denna fokusering sker på bekostnad av ämnesöverskridande målsättningar, i detta fall utvecklandet av elevers företagsamhet. Detta citat visar även att utvärderingen spelar en stor roll i lärarens prioriteringar. Ett temaområde som inte utvärderas eller mäts uppfattas inte som lika viktigt som ett undervisningsämne som utvärderas både av läraren själv, nationellt och även internationellt. Vad som utvärderas påverkar således vad som undervisas.

Även denna lärare (Inf 15, K) nämner att samhällets förväntningar i form av PISA-diskussionen och ämnesfokuserade förväntningar påverkar lärarnas prioriteringar:

FORSKARE: men vad tycker du att det finns för förutsättningar att nå de syften och mål som man ställt upp här i läroplanen?

LÄRARE: nå då man ser bara det lilla nu jag ser i skolan så har vi nog, vi har så

jättemånga ämnen som vi måste satsa på, såna där grundläggande basfärdigheter som behöver läras in, jag menar förutsättningar, det är ju relativt, hur mycket tid vill man satsa på nånting, nog kan man säkert satsa hur mycket som helst på det här bara men jag tror att det är nånting annat som blir lidande då, vi kan inte börja lämna bort matematik och modersmål här, om vi, det är ju en massa undersökningar, PISA och sånt där, som sätter press på att de ska läras in

Läraren diskuterar att alla val av fokuseringar i skolan är ett resultat av prioriteringar, som i sin tur är baserade delvis på samhällets förväntningar som i detta fall konkretiseras genom PISA-undersökningarna. Läraren upplever att PISA-undersökningarna och diskussionerna om dessa "sätter press" på lärarna att fokusera på ämnesmålsättningar. Denna prioritering uppfattas ske på bekostnad av exempelvis utvecklandet av elevernas företagsamhet. Samtidigt kan citatet även tolkas som att temaområdet faller inom ramen för lärarens autonomi genom att lärare kan "satsa hur mycket som helst på det här", men att läraren själv i detta fall prioriterar matematik, modersmål och ämnesrelaterade "basfärdigheter" högre än att utveckla en livshållning präglad av företagsamhet, även om företagsamhet lika väl kan uppfattas som en basfärdighet i dagens samhälle.

En del av lärarna konstaterade att de av temaområdets målsättningar som är direkt förknippade med företagande betonas olika beroende på hur hög status egenföretagande har i det omgivande samhället. I ett samhälle där egenföretagande är vanligt uppfattar såväl föräldrar som elever att denna sysselsättningsform är eftersträfvansvärd, varför skolan också förväntas tänga det. Denna typ av målsättningar uppfattas emellertid som irrelevanta i miljöer där egenföretagande inte förekommer.

Följande citat (Inf 2, Ä) illustrerar detta:

LÄRARE: Nå vi har ju inte företagsfostran på sitt sätt i vår skola alls, nä och det där ... jåå, alltså visst är det ju, företagsfostran är det ju det där, behövs alla dom här sakerna, men det där, på något sätt är det liksom så avlägset och främmande det där med företagande och företag här att det liksom, det, få ser det liksom ens som en möjlighet av våra elever utan att nog är det liksom det där att man ska jobba på [företags namn], eller nu är ju inte [företags namn] så hype men, (skratt) man ska jobba på, vi har ju alla dom här stora här vi har ju [företags namn], bredvid och här är, jag tror inte att man  
FORSKARE: är det liksom den förväntningen som eleverna har, att det är anställning hos ett större företag som är grejjen  
LÄRARE: jag sku säga det, jag sku säga det

I citatet ovan konstaterar läraren att i den kulturella omgivning där skolan är belägen ses egenföretagande överhuvudtaget inte som ett alternativ för eleverna, utan normen är anställning hos ett stort internationellt företag. Egenföretagandets låga status leder till att varken föräldrar, elever eller lärare har några som helst förväntningar på att skolan ska behandla egenföretagande eller uppmuntra elever att se detta som en möjlig framtida sysselsättningsform. I detta avseende utövar omgivande samhällets värderingar och förväntningar stort inflytande på skolans prioriteringar.

I följande citat vittnar en annan lärare (Inf 6, K) om en motsatt attityd till egenföretagande och därmed även andra förväntningar på skolan:

FORSKARE: men om vi ännu funderar på de här föräldrarna, vad har de för förväntningar på den här typens målsättningar?

LÄRARE: ja, åtminstone här nu då, eftersom företagsamheten är så här stark, eller förankrad i närsamhället, så tycker dom nog att det är jättebra och ordnar vi till exempel när basar eller när försäljning eller nånting så dom ställer nog upp till 110 procent hela byn

I citatet konstaterar läraren att egenföretagande är starkt förankrat i närsamhället, vilket förutom förväntningar på skolan även leder till att närsamhället konkret ställer upp och understöder exempelvis evenemang som läraren uppfattar berör företagsamhet och företagande. Beträffande de målsättningar i temaområdet som direkt berör egenföretagande kan man notera att det omgivande samhällets värderingar gentemot egenföretagande påverkar hurdana förväntningar som ställs på skolan med avseende på egenföretagande vilket i sin tur verkar ha en påverkan på de prioriteringar som lärare gör.

### 5.2.3 Kategori C: Kontextuella faktorer som motverkar uppnåendet av målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap

I detta avsnitt redovisas de underkategorier som utgör kategorin *Kontextuella förutsättningar som motverkar uppnåendet av målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap* under analysystemat *Fokusering på och stöd för temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap*, jämte de citat som tolkningarna är baserade på. De citat som redovisas har således tolkats som i första hand kontextuella faktorer som lärarna upplever försvåra en fokusering på målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Med kontextuell avses i detta sammanhang sådana faktorer som inte är primärt avhängiga av den enskilda lärarens uppfattningar, åsikter, kunskaper etc. utan som kan uppfattas som i första hand varande ”utanför” den enskilda läraren.

#### *Underkategori 1: Ett ämnesfokuserat utbildningssystem*

Upplevelsen att utbildningssystemet är ämnessegregerat och ämnesfokuserat, samt uppfattningen att detta motverkar uppnåendet av målsättningarna i det ämnesöverskridande temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap återkom hos flertalet lärare, om än i olika skepnader. Ämnessegregeringen återkommer därför även i analysen inom såväl resultattemat ”Fokusering på och stöd för temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap”, som i ”Handlingsutrymme”, om än i lite olika skepnader. I detta avsnitt presenteras de aspekter av ämnessegregeringen som tydligast kunde knytas till fokuseringen på temaområdet.

#### *a. Styrdokument och läromedel*

Flertalet lärare kommenterade att en faktor som de upplevde motverkade en fokusering på målsättningarna i Deltagande, demokrati och entreprenörskap är att både styrdokumentet och läromedlen upplevs ämnesfokuserade. Lärarna upplevde det svårt att implementera ett ämnesöverskridande tema eftersom den omgivande strukturen uppfattas som ämnesfokuserad. Då både läroplanens mål i första hand är ämnesfokuserade och läromedlen av den anledningen också fokuserar på enskilda ämnen, skulle en fokusering på utvecklandet av elevers företagsamhet kräva en

större individuell insats av lärarna och förutsätta att läraren såväl tänker som agerar utanför de givna ämnesramarna och utanför de tillgängliga läromedlen.

Den här läraren (Inf 9, K) resonerar om olika läroplaners omfattning och karaktär och olika målsättningar i skolan och konstaterar att målsättningar som inte kan knytas direkt till ett specifikt undervisningsämne eventuellt inte uppfattas som lika viktiga som de ämnesrelaterade målsättningarna:

LÄRARE: och då kommer det som i senaste läroplanen, en massa som ska uppfyllas och så det är nog ett hinder för att man ska, kanske inte uppfylla de här målen men att man inte riktigt tar det sist och slutligen så på allvar just sånahäna delar som inte har ett eget ämne och så, så det är nog kanske det största hindret att jag tror att bland lärare ser man det så

Citatet kan tolkas som att läroämnena och ämnesfokusering utgör normen i skolan och att de målsättningar som berör undervisningsämnena är de som lärare väljer att fokusera på. Eftersom ämnesöverskridande målsättningar inte uppfattas som lika seriösa eller viktiga blir dessa åsidosatta i en situation där läroplanen upplevs som för omfattande och lärare ser sig tvungna att prioritera. Läraren menar i detta citat att läroplanen är orsaken till att temat inte blir föremål för fokus. Citatet kunde emellertid även tolkas som att det i första hand är den ämnesfokuserade normen, som avspeglas i lärarnas pedagogiska grundsyn, som är avgörande. Om normen som lärarna eftersträvar att uppnå i stället vore ämnesintegrering och ämnesöverskridande målsättningar kunde man spekulera att förhållandet vore omvänt. De ämnesfokuserade partierna av läroplanen skulle uppfattas som oseriösa och allt för omfattande och lärarna skulle välja att fokusera på ämnesintegrering på de enskilda ämnenas bekostnad.

I följande citat illustrerar läraren (Inf 6, K) hur en ämnesfokuserad läroplan styr lärares tänkande och hur en strävan att fokusera på arbetssätt som stöder företagsamhet kräver en extra insats av läraren, en insats som inte alltid upplevs som möjlig:

LÄRARE: mm, nå, vi lärare så är ju nog egentligen ganska ämnesfixerade på det sättet att vi tror att, att när det står finska och när det står engelska på schemat så då är det just den boken och just den kursen som vi ska ha och köra och då kanske vi inte riktigt ser eller har vi tid eller ork eller möjligheter att tänka om och fundera på att kanske dom sku kunna lära sig lika mycket engelska om dom sku skriva en bruksanvisning till nånting som de har gjort själva eller nånting, att man sku använda det där språket på flera sätt, att vi går nog lite med skyggglappar och det här, det är nog den här läroplanen som styr oss ganska långt, att det borde vara mera, hur ska jag säga, integrering mellan ämnen, eller möjligheter till ska vi säga, att läroplanen borde inte vara så omfattande, det ska vara mindre stoff i läroplanen, men i stället just såna här olika ämnesområden som man kan ta upp så att man kan liksom göra saker med hela skolan, vi har ju jobbat mycket med sånt, vi har haft om elektricitet till exempel och så jobbade hela skolan med elektricitet och skrev och ritade och pyssla och det var ju hur roligt som helst och intressant och lärorikt

Läraren menar att många lärare tenderar att tänka ämnesfokuserat och att detta tänkande till stor del styrs av läroplanens uppbyggnad, samt av de kursböcker som finns för enskilda ämnen. Enligt lärarens resonemang kunde exempelvis en utveckling i läroplanen där större fokus skulle läggas på ämnesintegrering och ämnesöverskridande ämnesområden bidra till en utveckling mot ett företagsamt lärande. Läraren uttrycker även en önskan att mängden ämnesinnehåll i läroplanen skulle minska. Detta tolkas som att en i dagsläget allt för omfattande läroplan bidrar

till en ämnesfokusering genom att lärarna upplever en stor press med att hinna med ämnesmålen. Detta motverkar en fokusering på ämnesöverskridande målsättningar. Trots förutsättningarna har man emellertid valt att fokusera på ett mer ämnesintegrerat arbetssätt i lärarens skola, vilket även exemplifieras. Upplevelsen att läroplanen och läroböckerna försvårar fokuseringen på företagsamhet kan därmed antas bottna i försöken att arbeta ämnesöverskridande. Detta visar samtidigt att en grundsyn som betonar ämnesöverskridande arbete kan leda till att den ämnesfokuserade normen ifrågasätts och ämnesöverskridande arbetssätt tillämpas.

I följande citat, som är en direkt fortsättning på det föregående, utvecklar läraren samma problematik. En ämnesfokuserad läroplan och ämnesfokuserade läroböcker motverkar och försvårar ett ämnesöverskridande och temabaserat arbetssätt:

FORSKARE: men det här temaområdet, eller alla temaområden, är ju

ämnesöverskridande element i en annars ämnesindelad läroplan, hur ser du på det?

LÄRARE: ja, ja, det är just det jag förespråkar jag försöker ju säga att det är så vi sku vilja ha det, att man sku få jobba med ett tema och så sku man ha upp det i flera ämnen, i stället för att ha den här läroplanen som styr oss när vi har så massor i de här kurserna som styr oss (annan lärare kommer in i rummet och deltar i diskussionen om läroplanen och konstaterar att den är för omfattande) och det är ju barn som vi sysslar med, inte är alla lika duktiga, utan de måste ju ha olika tid på sig att lära sig och olika sätt framför allt att lära sig har ju barnen, inte kan allihopa lära sig genom att läsa in en text utan vissa måste få göra, vissa måste få tänka igenom, ha längre tid, det tycker jag, det sku jag vilja förändra och då är det ju förstås också, som vi nu har haft att vi har gått in i varandras klasser lite och haft det här ämnen så att man kommer in och har en timme hissa och så har jag inte kanske sen fysik och kemi nästa gång, men att man mer sku kunna ta upp det där samma temat i olika ämnen, modersmål och teckning och allt möjligt

FORSKARE: vad ser du att sku vara fördelen med det där?

LÄRARE: nå all helhetsundervisning så tycker jag att nog sku vara bättre, att man jobbar helt enkelt, man tar ett tema och så jobbar man kring det, i olika ämnen, det stöder ju upp då från alla håll i stället för att du hela tiden har en sillsallad och du går in och har, om du följer läseordningen<sup>7</sup>, så så sku läroboksförfattarna borda tänka också att de sku gå samman, det är ju därifrån det ska börja

Läraren uttrycker en viss frustration över att ambitionerna att arbeta ämnesöverskridande motverkas av den ämnessegregerade kulturen. Denna tar sig uttryck i såväl en ämnesindelad läroplan som ämnesindelade scheman och i ämnesfokuserade läromedel. Citatet kan tolkas som att schemat, läromedlen och läroplanen styr det pedagogiska arbetet genom att understödja ämnessegregering. En önskan att arbeta ämnesöverskridande kräver därför en avsevärd insats från läraren då detta inte understöds av läroplan och läromedel, trots att de ämnesöverskridande temaområdena är en del av läroplanen. Ur detta perspektiv kan man uppfatta en motsättning i läroplanen då den å ena sidan innehåller och därigenom förespråkar ämnesöverskridande temaområden, men samtidigt av lärarna upplevs som starkt ämnesfokuserad. Tanken om ämnesintegrering och ämnesöverskridande har därmed inte integrerats i läroplanen som helhet.

Följande lärare (Inf 7, Ä) konstaterar i en diskussion om målsättningar med undervisningen att det i sista hand är läroplanens ämnesavsnitt som styr lärarens prioriteringar:

---

<sup>7</sup> Motsvaras av schema i Sverige.



FORSKARE: men om jag nu tolkar dig rätt så är det här såna målsättningar som kanske mera är i bakgrunden

LÄRARE: tyvärr

FORSKARE: vad är det som är i förgrunden då när man planerar?

LÄRARE: nog är det väl liksom att vi kollar, jag kollar läroplanen att vad är det som krävs av eleverna, nu är det ju det i verkligheten men sen

Läraren konstaterar i citatet ovan att det i sista hand är läroplanens ämnesmålsättningar som ställer agendan för undervisningen. Trots en medvetenhet om vikten av att även fokusera på andra målsättningar hamnar dessa i bakgrunden och de målsättningar som är i förgrunden och påverkar lärarens prioriteringar är de som gäller det enskilda undervisningsämnet.

### *b. Olika förutsättningar på olika skolstadier*

Följande lärare (Inf 13, K) menar att ämnesfokuseringen kan vara olika framträdande på olika skolstadier:

FORSKARE: vad tycker du liksom över lag om de här temaområdena, läroplanen är ju delvis ämnessegregerad och sen har vi temaområden som är liksom tvärgående, vad tycker du om den där idén med temaområden?

LÄRARE: ja jag brinner ju för den och jag tycker ju att för mig ska ju undervisningen vara så att det inte är ämnesvis utan jag ser ju det, jag sku vilja efterlysa ännu mer och högre upp, nu tycker jag ju att vi, inte alla förstås, men väldigt många av oss i lågstadiet jobbar ju tema, men sen när man kommer till högstadiet och det kan ju mina sexor nu säga, att där stirrar var och en pedagog att det är mitt ämne och det är det enda saliggörande och viktiga, att där finns inte det där tema att man sku integrera engelska och historia, geografi, utan det är ämnet och that's it

FORSKARE: det är väl sällsynt jo

LÄRARE: det är väldigt sällsynt och då jag tycker att vi sätter grunden i lågstadiet för just det här med teman och sen bara försvinner det, så det är lite synd

FORSKARE: men om vi då hoppar tillbaka till förändringar, sku det vara en förändring som underlättar det, att man sku göra både läroplanen mer ämnesintegrerad och

LÄRARE: det tycker jag och den kanske borde vara så, så att man,, jag säger nog kanske att högstadielärarna sku vara illa tvungna att börja tänka i dom banorna och märka vad det ger, när man skapar en temahelhet och eleven får en helhet i stället för splittrade kunskaper som inte de kan bilda till en helhet

I citatet konstaterar läraren att en del lärare på skolan målmedvetet fokuserar på att jobba med temahelheter och integrerad undervisning och upplever att detta ger ett mervärde. Vid övergången till årskurs 7–9 uppfattar läraren emellertid att denna kultur försvinner och att den ämnessegregerade kulturen tar över. Läraren uppfattar att var och en ämneslärare fokuserar enbart på sitt ämne med påföljden att helheten blir lidande. När forskaren presenterar en möjlig förändring av läroplanen som lösning hakar läraren på detta. Läraren menar att en läroplan där ämnesintergeringen är tydligare kunde "tvinga" fram en kulturförändring även i de årskurser som domineras av ämneslärare och att detta skulle gynna lärandet i bred bemärkelse och även understödja en fokusering på ämnesöverskridande teman.

I följande citat anser läraren (Inf 16, Ä) att ett ämnesöverskridande tänkande försvåras av den ämnessegregerade kulturen som är normen i årskurs 7–9 där undervisningen sköts av ämneslärare:

LÄRARE: kanske största delen tänker som jag, eller vad ska vi säga, kanske inte största delen men en del, kanske, där tror jag faktiskt att det har att göra med det där ämnet på det här stadiet, att talar du med lågstadielärare säger de något annat förstås, men det är

för att man ändå är väldigt inriktad på sin egen lilla bit nog redan i högstadiet, så den där helhetsfostran kanske inte är på samma sätt som i lågstadiet, där ser man på något sätt hela människan, ju högre upp de kommer desto mer börjar man bara se sin egen lilla bit liksom och inte se den där hela individens fostran

Enligt resonemanget förändras skolkulturen med stigande årskurs från de lägre årskursernas fokus på den hela människan till ämnesfokus på högre årskurser. I årskurs 7–9 skulle, enligt detta resonemang, liten uppmärksamhet ägnas åt ämnesöverskridande teman och åt att fostra eleven som hel människa. Läraren resonerar, i likhet med informant 13, att denna helhetsfokusering är lättare i de lägre årskurserna där en och samma lärare ansvarar för undervisningen i alla eller åtminstone ett flertal ämnen för samma klass, vilket gynnar ämnesöverskridning.

### *c. Temaområden utvärderas inte*

En påverkande faktor som flera lärare lyfte fram är tanken om att utvärderingen även är en faktor som påverkar vad man fokuserar på i skolan. Lärarnas resonemang gör gällande att eftersom de ämnesöverskridande temaområdena inte utvärderas upplevs de heller inte som lika viktiga som undervisningsämnen. Undervisningsämnen utvärderas både inom skolan, nationellt och internationellt genom t.ex. PISA. Således är även utvärderingen ett sätt på vilket ämnesfokuseringen kommer till uttryck och förstärks, och som därigenom påverkar lärarnas prioriteringar och fokusering.

Denna lärare (Inf 10, Ä) resonerar på flera ställen att prioriteringar gällande vad som kommer att tas upp i ett prov påverkar vad som prioriteras i undervisningen:

LÄRARE: ja, det som ska komma med i proven är nog det som är viktigast och sen måste man ta det som man hinner med, så tiden sku jag nog säga är en stor sån där sak som, eller stor nackdel här som gör att man kanske inte hinner med det här som man sku behöva hinna

I en diskussion om projektarbete säger samma lärare:

FORSKARE: men ser du att det är projekt liksom inom ämnet finska eller är det projekt som går utöver ämnesgränserna också?

LÄRARE: nog ska det gå inom ämnet finska, båda två är väl viktiga men om jag ska tänka på mitt nu då och vad jag gör så sku jag kunna knyta det till något som jag gör, men det är ju det då som är problemet att det sku inte få ta så mycket tid, inte om vi ska ha ett prov sen i något skede för jag kan ju inte ta med något sådant i ett prov utan det sätter lite käppar i hjulet där men att förutsatt att man har tid eller att man då ger tid åt det,

Enligt lärarens resonemang är målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap inte sådana som utvärderas i prov i ämnet finska. Därför upplever läraren heller inte att det egentligen finns utrymme att ta med dem i undervisningen. Därmed uttrycker läraren tydligt tanken att utvärderingen styr undervisningen i hög utsträckning, eftersom temaområdet inte utvärderas rationaliseras det bort. Samtidigt visar detta att lärarens grundsyn definierar ämnesundervisningen som det centrala, medan utvecklingen av elevers företagsamhet inte uppfattas höra till undervisningen i finska.

Läraren fortsätter i följande citat (Inf 10, Ä):

FORSKARE: vad är det som det beror på att det lätt blir så att man fokuserar på ämnesmålsättningarna man fokuserar på det som kommer i proven

LÄRARE: jag tycker i alla fall att jag har en ganska press på mig att ”det här ska mina

elever kunna när de kommer härifrån” och tiden är knapp och hur ska jag få det här svängt så att de faktiskt kan det här när de går vidare och sen det där provet som allting kulminerar i alltid, så att ... sen när det där provet har varit så då är det som att vi måste börja med nästa för att hinna, så man hinner aldrig tänka på något annat, att kanske om man sku redan där göra en radikal förändring för de här proven i språk de är inte alltid, det är nog sen en annan diskussion hur mycket vi får ut av det och om det nu sen är bästa sättet att mäta kunskaperna i språk, eller det enda sättet är det inte, det tror jag inte, men i alla fall att det sätter som så press på att man ska hinna med allt det där så att sen ta med något sånt här mera övergripande så det känns inte lika viktigt måste jag säga

Läraren målar upp en bild av sitt arbete som en ständigt ämnesfokuserad jakt från det ena provet till det andra. Ämnesmålsättningarna är omfattande och läraren upplever en stor press att leva upp till dem och ser provet som det självklara instrumentet för utvärdering. Samtidigt ifrågasätter läraren å andra sidan ändamålsenligheten i språkproven som utvärderingsinstrument men konstaterar att dessa alltjämt utgör normen. Slutsatsen är att då både målsättningar och utvärdering är ämnesfokuserade känns övergripande målsättningar som de i Deltagande, demokrati och entreprenörskap inte som lika viktiga och förbises. Den ämnesfokuserade strukturen och kulturen i samspel med lärarens grundsyn bidrar således till att ämnesmålsättningar prioriteras på bekostnad av ämnesöverskridande målsättningar.

#### *d. Schemaläggningen uppmuntrar till ämnesfokusering*

Denna lärare (Inf 2, Ä) visar att schemaläggningen även är ett konkret sätt där ämnesfokuseringen kommer till uttryck och att detta i sin tur bidrar till att upprätthålla och uppmuntra en ämnesfokusering:

LÄRARE: men det vet ja inte att gör eleverna i skolan för att man är så klassbundna och man är så tidsbundna till den där ena läraren att, men sku man där igen våga jobba liksom så att man sku jobba flera lärare och flera elever på något sätt i ett stort utrymme, det finns nämligen någon finsk skola där de har experimenterat, där de på morgonen delar upp när ungarna kommer in till skolan, så tar dom in alla till jumpasalen och så berättar lärarna att med vilken lärare du går den dagen, ja och det verkar ju ganska spännande för där sku du ju kunna mera just med det här olika slags experter att du sku kunna gå där var du tycker själv är, nu sitter du ju nog med på allting ganska snällt, en bra elev

Lärarens uttalande kan tolkas som att avsaknaden av ett strikt schema kunde öppna för annorlunda arbetssätt som skulle överskrida såväl ämnes- som lärargränser. Detta skulle möjliggöra en mer varierande och ämnesöverskridande undervisning som även skulle skapa utrymme för och underlätta en fokusering på utvecklandet av elevers företagsamhet.

#### *Underkategori 2: Skolan prioriterar inte entreprenörskap*

Några av lärarna uttryckte på ett eller annat sätt att de målsättningar i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap som berörde entreprenörskap och företagande inte var målsättningar som man fokuserar på inom skolan.

I följande citat konstaterar läraren (Inf 2, Ä) detta:

LÄRARE: vi har egentligen aldrig funderat hemskt i skolan på företagsfostran eller företagande att vi sku ha det

Läraren konstaterar krasst att en fokusering på företagande aldrig varit en aktuell fråga i skolan.

Denna lärare (Inf 4, Ä) uttrycker även tvivel kring hur väl de entreprenörskaps-fokuserade målsättningarna förverkligas:

LÄRARE: Företagsverksamhet, inte, vi hade, tror jag, för länge sedan så hade vi något sånt där, var det nån sån där kurs i företagsverksamhet eller nånting, kanske det till och med var [lärares namn] som hade nånting sånt där, jag vet faktiskt inte men, eller jag kommer inte ihåg mera, men det är nog en sådan bit att nog inte förverkligas

Läraren konstaterar att de förvisso för en längre tid sedan haft en tillvalskurs i företagande men att temat sedan dess inte förefaller ha varit föremål för så mycket uppmärksamhet. Uttalandet tolkas som att företagande och näringsliv inte är föremål för fokus i skolan. Läraren konstaterar även att de målsättningar som behandlar företagande inte förverkligas i undervisningen.

Följande lärare (Inf 11, K) är av uppfattningen att fokus på företagande är mer beroende av ekonomiska resurser än en fokusering på deltagande och demokrati:

LÄRARE: nog finns det ju förutsättningar att nå allting det här förutom just det där med entreprenörskapen att och nog finns det förutsättningar där också men det är fråga mycket om att inte bara vad du kan ordna på skolan utan det är fråga om ekonomiska saker, allt det här andra så kostar egentligen ingenting, demokrati, du kan fundera, du kan ge dem det, deltagande där kan du ge hur mycket som helst men så fort det gäller det här entreprenörskapet så fordras det lite pengar med i bilden och finns inte det så kanske man ännu i lågstadiet snabbare satsar på något annat än just på det

Läraren menar att en fokusering på deltagande och demokrati upplevs som naturlig i skolan, men att en fokusering på entreprenörskap kräver ekonomiska resurser i större omfattning. Slutsatsen blir enligt läraren att man i de lägre årskurserna "snabbare satsar på något annat", dvs. i prioriteringar av vad tid och resurser ska användas till väljer man att inte fokusera på entreprenörskap.

### *Underkategori 3: Välfärd förslappar*

Flertalet lärare lyfte fram olika aspekter som kan härledas till välfärd och välbefinnande som bidragande till att arbetet med målsättningar gällande företagsamhet kan möta på svårigheter. Många av kommentarerna rörde elevers inställning till arbete och uppfattningen att exempelvis elevernas engagemang och initiativtagningsförmåga minskat under åren. Kommentarerna gällde även "samhällsandan" i en vidare bemärkelse då de tangerade frågor om hurdana förväntningar elever kan ha på livet eller hurdana förväntningar som "generellt" finns visavi företagsamhet i samhället. Dessa kommentarer kunde förvisso kategoriserats som faktorer som begränsar handlingsutrymmet, men i intervjuerna presenterades de generellt som faktorer som gör att lärare väljer att inte fokusera på den typen av målsättningar.

Följande lärare (Inf 16, Ä) uttryckte en tanke om att en högkonjunktur gör att människor i allmänhet börjar ta saker för givna och att incitamenten till egna initiativ och egen ansträngning för att nå ett mål avtar:

FORSKARE: om vi hoppar till det tredje temat, som handlar om förändring, så då är jag intresserad av att veta vilken sorts förändringar i skolan eller samhället som du ser att sku kunna underlätta, göra det lättare att nå de här målen, vad sku kunna, inte nödvändigtvis realistiska eller 100 procent realistiska förändringar, men vad sku kunna ändra för att

underlätta det här?

LÄRARE: nå nog är det kanske på något sätt, ja ... på ett sätt så låter det kanske motsägelsefullt men på något sätt om det blir en lågkonjunktur och sämre tider så då kan jag tänka mig att alla sku blir mer motiverade på något sätt att fokusera på såna här saker också, att så länge som det går ganska bra och livet fungerar någotsånär bra och så vidare så går man på i sina ullstrumpor och gör det där normala och kanske inte tänker så hemskt mycket på såna här vidare perspektiv eller samhällsperspektiv

Citatet kan tolkas som att läraren uppfattar att en tid som präglas av välfärd och högkonjunktur och avsaknaden av större samhällsproblem eller motsättningar gör att lärare är mindre benägna att fokusera på frågor som gäller samhällsengagemang och företagsamhet. Enligt detta resonemang skulle exempelvis en recession skapa de incitament för en fokusering som upplevs saknas i en tid av välfärd. Detta citat kan även tolkas som att läraren anser att det krävs att det förgivettagna och de vardagliga rutinerna rubbas för att skapa incitament för reflektion och utveckling, vilket överensstämmer med diskussionen i avsnitt 3.1 som gjorde gällande att transformativt lärande underlättas om den lärandes världsuppfattning rubbats.

Även denna lärare (Inf 12, K) är inne på liknande resonemang:

LÄRARE: det här är ju saker som man kanske sku kunna sitta och bena på väldigt länge att det här, att, att, just den här ... ekonomiska regressionen så gör att människor är kanske mer observanta eller tar mera till sig och det kommer också liksom en skola berörs också av den här ekonomiska förändringen, det finns sparprogram hit och sparprogram dit och folk blir mer, hur ska jag säga, medvetna, på ett sätt

FORSKARE: men alltså tolkar jag rätt nu att ekonomisk regression i princip kan vara en positiv sak?

LÄRARE: ekonomisk regression tycker jag att kan vara en positiv sak, det kan vara väldigt jobbigt för folk som ska dra åt svängremmen, men det gör nog på ett sätt också att, det för nog nånting positivt med sig också i det här, speciellt i skollivet tycker jag

FORSKARE: det är inte bra att ha det för bra

LÄRARE: nä, jag anser det att har man det för bra så börjar man ta allt för givet så att säga och det kanske inte alltid är så bra heller

Läraren resonerar, i likhet med informant 16, att en ekonomisk recession kan åstadkomma en större medvetenhet både i skolan och i samhället om den egna insatsens och det egna ansvarets betydelse för både samhället och det egna välmåendet. En tid präglad av välstånd leder enligt läraren till avtrubbning och att man "tar allt för givet". Därmed upplever man inte incitament för en egen ansträngning och det egna ansvaret för den egna situationen framträder inte tydligt. Detta i sin tur medför att den typen av målsättningar inte nödvändigtvis upplevs som aktuella och förblir utan fokus.

Följande lärare (Inf 6, K) använder sig av begreppet "curlingbarn" och upplever att denna trend avspeglar sig på skolans verksamhet:

LÄRARE: dom är nog, vi har nog lite det här curlingbarn, det är utslätat för dom hela vägen enda tills dom kommer till skolan

FORSKARE: men tar det stopp i skolan?

LÄRARE: mm, nä inte gör det ju det nåmera heller men liksom det är nog lite, vi har nog lite det där

FORSKARE: men vad beror det på egentligen, varför gör vi så?

LÄRARE: vi vill dom så väl, som förälder så vill man ju liksom att "oj oj oj" att allting ska vara bra ...att vi försöker så mycket för dom som möjligt och dom ska ha aktiviteter varenda lediga stund och vi ser till och vi jämnar ut och så , ett tu tre så kommer dom till

skolan och så står den här samma läraren och fast dom trycker på kanalväljaren hur många gånger som helst så försvinner hon inte, där står hon bara (skratt), inte byter hon film heller

FORSKARE: (skratt) stackars elever

LÄRARE: ja och då har dom lärt sig enda sedan 2 års ålder att dom kan byta kanal om det är nånting som dom inte vill ha och så kommer dom hit – dom har fått som så mycket valmöjligheter och dom har fått allting så utjämnat och förutsättningar har ju folk i dag och köper dyra grejer och

Läraren resonerar att många av dagens elever hemifrån har vant sig vid att inte behöva möta svårigheter och att svårigheter löses åt dem snarare än av dem. Läraren menar att detta förhållningssätt fått fotfäste även i skolan och att tillrättaläggandet av verkligheten för eleverna fortsätter i skolan. Lärarens citat kan tolkas som att det i första hand är de vuxnas förhållningssätt som är avgörande och att en välmenande önskan om välgång för barnen leder till att det i skolan uppstår en konflikt mellan en fokusering på utvecklingen av elevers företagsamhet och elevernas förväntningar och erfarenheter.

Denna lärare (Inf 5, Å) uppfattar också att det rådande samhällsklimatet, präglad av välfärd, motverkar en fokusering på utvecklingen av elevernas företagsamhet:

LÄRARE: men det är inget stort problem det där inte, men, alltså praktiska uppgifter det sku vara, jag tror att eleverna sku må bra av att vara mera delaktiga i allt möjligt egentligen i skolan, varför sku de inte kunna, servera mat till exempel, elda i kakelugnen, det gjorde de ju förr

FORSKARE: får de för mycket serverat?

LÄRARE: ja, absolut

FORSKARE: även i skolan?

LÄRARE: även i skolan. Men det är ju ett samhälls, samhället ser ju ut så i dag, det är ju överallt, för att uppnå de här målen så är det ju helt förkastligt

FORSKARE: om jag tolkar dig rätt nu då, ser du samhället som en, om vi hoppar till nästa fråga, en förutsättning som försvårar uppnåendet av det här, är samhället en sån förutsättning eller nånting som gör det svårare att i skolan uppnå såna här målsättningar?

LÄRARE: delvis ja, tror jag, det tror jag, om man tänker på det här med, just med den här företagsamheten så tror jag nog att det är så, för jag har ju sett en förändring, jag som har varit lärare länge, har sett en förändring och den där initiativförmågan har ju nog avtagit och den här, man har mera en tanke i dag att ”ja, men, det där ska jag ju liksom få, det där behöver jag inte göra nånting för att få” utan det är som automatiskt allting, det är väl ett samhälls, eller tiden är ju så, så är det i dag

FORSKARE: har vi det för bra?

LÄRARE: ja, absolut

Läraren ger uttryck för samma grundläggande resonemang, att en tid som präglas av välstånd och av att förhållandet mellan egen ansträngning och välståndets omfattning är otydligt leder till att elever förväntar sig att få saker tillrättalagda för dem. Detta uppfattas vara i direkt kontrast till en inställning präglad av företagsamhet. Läraren menar, i likhet med de föregående, att detta förhållningssätt även fått fotfäste i skolvärlden. Läraren upplever att det skett en förändring under hens yrkesverksamma tid där elevernas initiativförmåga och företagsamhet förefaller ha avtagit som en följd av en samhällskultur där välfärden tas för given och erhålls utan ansträngning.

Denna lärare (Inf 2, Å) gav exempel på att välfärden även kan inverka negativt på motivationen att agera företagsamt inom ramen för slöjdamnet:



FORSKARE: det här första temat så handlar om de här målsättningarna, i det här, så om jag börjar med en öppen fråga att vad, vad är liksom dina reaktioner när du har läst igenom det där? Vad tänker du kring dem, kring det där temaområdet?

LÄRARE: Nå jag tror ju att det här är sån som man hemskt lite i skolorna på det sättet funderar aktivt på, utan jag tror att det liksom är, för det finns ju en massa saker som man borde göra och och som man ju nog att om man, om nån nån gång sku börja och rota i det och, så sku man ju säkert hitta såna saker som alla lärare gör och och man sku kunna, men att int, jag tror int att man aktivt på det sättet i många skolor funderar på det här – men det där sen å andra sidan så tror jag ju lite också att man just i hussa och man i slöjd och kanske bildkonst och dom här så kan man öva upp så kan man öva upp den här kreativiteten och initiativtagningsförmågan och där tror jag faktiskt att vi är sämre här än om man går ut till någon mindre skola, därför att här, vi har ju nämligen jätte högtutbildade föräldrar till eleverna och vi har liksom hemskt krävande föräldrar att det är inte mycket man behöver göra nånting så ringer dom ju hit och frågar och funderar, men sen nackdelen är ju den att när mopon går sönder eller bensinen tar slut i mopon så köper pappa en ny liksom (skratt) ibland funderar man liksom att de kommer ju hit och så har dom ingenting att ”int behöver jag någo” liksom, att hur ska jag då hitta på ett jobb åt dig liksom, ”vi har allting”, ja (skratt)

Läraren upplever att ämnen som slöjd, huslig ekonomi eller bildkonst har potentialen att utveckla elevers kreativitet och initiativtagningsförmåga, men att en hög materiell standard i elevernas hem gjort att de saknar incitament att engagera sig i kreativa slöjdprocesser. Eleverna upplever inte en mening med tillverkningen av föremål de inte behöver. Ett överflöd och en känsla av att ”ha allt” skulle enligt detta resonemang passivera eleverna genom att frånta incitamenten att engagera sig och anstränga sig för att nå ett mål.

Denna lärare (Inf 5, Ä) summerar genom att konstatera att det förhållningssätt hos eleverna som välfärden framkallat är en försvårande omständighet, samtidigt som det gör uppnåendet av målen i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap ännu mer angeläget:

LÄRARE: det är väl det där just med elevklimatet i dag som har lite ändrat, det kanske är svårare att uppnå det där då, fast det egentligen är ännu angelägnare då

Läraren konstaterar att elevklimatet i dag å ena sidan gör det svårare att nå målsättningarna i temaområdet, samtidigt som det å andra sidan gör det ännu mer angeläget att uppnå dem.

#### 5.2.4 Kategori D: Personliga förutsättningar som påverkar uppnåendet av målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap

I intervjuerna framkom ett flertal teman som kategoriserades som personliga förutsättningar för fokusering på målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Med personlig menas i detta sammanhang sådana faktorer som lärarna uppfattande i första hand tillhöra lärarens person, personlighet, inställning, fördomar, attityder etc. De personliga förutsättningarna utövar med andra ord en inre påverkan på lärarens arbete snarare än den yttre påverkan som de kontextrelaterade faktorerna utgör. Ingen av dessa personliga förutsättningar är emellertid till sin karaktär entydigt sådant att det kunde kategoriseras som en personlig förutsättning som möjliggör en fokusering på temaområdets målsättningar. Däremot lyfte lärarna fram sådana förutsättningar som antingen

motverkar eller möjliggör en fokusering på temaområdets målsättningar, beroende på hur de kommer till uttryck. De lyfte även fram sådana förutsättningar som motverkar en fokusering. Därmed kategoriserades de personliga förutsättningarna som personliga förutsättningar som påverkar fokuseringen på temaområdet, samt som personliga förutsättningar som motverkar en fokusering på temaområdets målsättningar. I detta avsnitt presenteras de personliga förutsättningar som påverkar en fokusering på temaområdet.

### *Underkategori 1: Lärares pedagogiska grundsyn*

Samtliga intervjuade lärare lyfte på ett eller annat sätt fram uppfattningen att läraren själv utgör den mest betydande motverkande eller möjliggörande faktorn för uppnåendet av målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Lärarna konstaterade att det är läraren själv som avgör hur undervisningen läggs upp och vad den fokuserar på. De var av uppfattningen att en förutsättning för att lärandet i skolan ska fokusera på att utveckla elevernas företagsamhet var att lärarna själva är engagerade, intresserade av temat och har en vilja att utvecklas. Resonemangen förefaller botten i en tanke om att en vilja att utveckla en företagsam inställning hos eleverna har sitt ursprung i att läraren själv förhåller sig företagsamt till livet och därigenom kan relatera till dessa målsättningar och ser en mening i utvecklingen av företagsamheten. Faktorer som motverkar uppnåendet av temaområdets målsättningar är exempelvis om lärarens engagemang i dessa frågor är svagt, om lärarens personliga förhållningssätt avviker från det som temaområdet för fram eller om lärarens vilja att utveckla den egna undervisningen och de egna förhållningssätten är svaga. Lärarna betonar därmed, ur olika perspektiv, den avgörande rollen som lärarens pedagogiska grundsyn har för vilken synlighet temaområdets målsättningar får i undervisningen.

#### *a. Läraren i nyckelroll*

Flertalet lärare ansåg att läraren själv är i en nyckelposition beträffande en fokusering på målsättningarna i temaområdet. Lärarna upplevde att de har en stor autonomi att forma sin undervisning enligt eget gottfinnande och välja fokusområden. Detta medför att lärarens intresse för, samt engagemang i temaområdet får en helt avgörande betydelse för i vilken utsträckning temat får synlighet. Lärarens grundsyn betonas således.

Denna lärare (Inf 7, Ä) uttrycker lärarnas betydelse tydligt:

FORSKARE: mm, precis, vi hoppar till tema två, vi har i och för sig varit inne på tema två redan vi har pratat ganska mycket om förutsättningar, att nå de här målsättningarna, men om vi fortsätter med förutsättningar, kan du räkna upp några faktorer i skolverkligheten som du upplever att motverkar det att man ska kunna uppnå de här typens målsättningar, nånting som hindrar en?

LÄRARE: läraren själv, vet du, om man inte är intresserad och sen det som jag redan talade mycket, vad det här liksom tidspressen, mm, inte finns det något annat som hindrar, inte åtminstone i vår skola, här är man väldigt öppen för allt

Läraren anser att den enskilda lärarens intresse för temat är helt avgörande för om temat blir föremål för fokus eller ej. Läraren noterar att tidspress förvisso spelar in, men att det i skolan i princip inte finns något som hindrar en intresserad lärare att betona temaområdet. Citatet visar att lärare har en stor autonomi att forma sin

undervisning vilket även kan resultera i att teman som utifrån lärarens pedagogiska grundsyn inte uppfattas som intressanta kan komma att förbises.

Denna lärare (Inf 8, K) ger uttryck för samma resonemang:

FORSKARE: vi har egentligen glidit kanske lite över till tema två, tror jag, alltså förutsättningar att nå de här typens målsättningar, om vi nu börjar så där brett igen, över lag, hur ser du på förutsättningarna att i skolan nå den här typens målsättningar? Vi har varit inne på det förstås nu flera gånger

LÄRARE: jag vet inte, att jag tycker att det handlar ju mest om, om man tänker på förutsättningar så handlar det ju om oss som lärare, att vad vi gör av det och är det nånting som vi vill liksom, vill uppmärksamma aktivt, att, så förutsättningarna finns inte är det fråga om det

FORSKARE: men ser du alltså att läraren är den där största enskilda förutsättningen för eller emot?

LÄRARE: ja, mm, ja, visst är det det, eftersom det är läraren som bestämmer, om vi tänker nu på skolelever så, nog är det ju så att det som händer i klassrummet så utgår ur vad läraren har på agendan och om det är någon som av någon orsak sku vilja nonchalera allt vad detta innebär så då kunde det bli så, mm, jag tycker nog att läraren är i nyckelposition

Läraren uppfattar att den enskilda läraren är i nyckelposition för en eventuell fokusering på temaområdet. Det är inom ramarna för den enskilda lärarens autonomi att välja att aningen fokusera eller nonchalera temaområdet och läraren konstaterar i citatet att en lärare gott och väl kan välja att nonchalera temat om den så önskar. Läraren visar således hur autonomi i kombination med den pedagogiska grundsynen är av avgörande betydelse. Läraren antyder även att de kontextuella förutsättningarna inte är ett hinder utan att den enskilda läraren har förutsättningar att fokusera på temat om den ser det som angeläget. Lärarens grundsyn ges därmed en avgörande betydelse av denna informant.

Även följande citat (Inf 4, Ä) lyfter fram lärarens inställning till och intresse för temat som avgörande:

FORSKARE: finns det något annat än tid som du uppfattar att försvårar eller motverkar det att man sku uppnå den här typens målsättningar?

LÄRARE: ja, kanske också, vad ska jag nu säga, männe lärarna själva liksom om dom upplever det att det kanske inte är så hemskt viktigt eller nånting sånt här att dom inte riktigt bryr sig riktigt att kan det vara på det sättet att var och en lärare tänker på sig och sitt ämne och det är det

Läraren resonerar att något som motverkar en fokusering på temat är att lärare inte känner ett engagemang inför temat och inte upplever temat som intressant och angeläget. Lärare kan därför välja att fokusera exempelvis på sina undervisningsämnen i stället för att fokusera på utvecklingen av elevernas företagsamhet. Detta kan tolkas som att den enskilda lärarens grundsyn påverkar lärarens intresse och engagemang och är avgörande för hur undervisningen utformas.

Läraren (Inf 4, Ä) fortsätter sitt resonemang genom att konstatera att en förutsättning för att temat ska få en synlighet är att var och en lärare aktivt väljer att betona det i sin undervisning:

LÄRARE: att alla lärare måste på något sätt då försöka baka in det här i sin undervisning, kanske det är det, att var och en måste ta sitt eget ansvar, sitt ansvar, men att jag tror inte

att det förverkligas, det är bara så, det är mycket sådant där vi borde tänka liksom och ta in men som man ändå sedan "äh, det får bli", men det sku nu kanske vara ett sätt, att alla lärare sku försöka tänka att man sku på något sätt så där direkt/indirekt få in det i sin undervisning

Läraren betonar den enskilda lärarens ansvar men fortsätter med att ifrågasätta huruvida temats målsättningar uppnås och antyder att lärarnas grundsyn inte betonar företagsamhet utan snarast nonchalerar temat. Detta framkommer även i följande citat (Inf 4, Ä):

LÄRARE: det kan vara, det kan vara, men sen är det nog också att man måste inspirera lärarna, att dom inte tycker att "äh", jag tror kanske att sist och slutligen att där är problemet, att dom tycker att "nä vad är nu det här att voi nej inte orkar jag med det här att jag har ju precis tillräckligt med att lära dom fotosyntesen, finlands geografi eller nånting sånt där", mm, att det kan nog hända att, alltså det är jätteviktigt när man tänker på framtiden, det är jätteviktigt och det sku ju kanske borda vara mera sånt att dom är liksom starka när dom går ut skolan och att dom klarar sig, men tyvärr så är det så att jag tror att det ännu är ganska så där ämnesfixerat, var och en håller på sitt och allt annat är sånt där extra, "oj herregud kommer det igen något nytt" ungefär

I citatet återkommer läraren till uppfattningen att temaområdet är något som ämneslärare generellt uppfattar som mindre viktigt än det egna undervisningsämnet och något som de väljer att inte fokusera på, eftersom målsättningarna för det egna ämnet ses som viktigare. Lärarens grundsyn med därav följande intresse och engagemang ges en stor betydelse. Samtidigt noterar läraren emellertid att målsättningarna i temaområdet i sig är mycket viktiga och att läraren anser att de är, eller borde vara, centrala målsättningar för skolan som helhet, men att de i de enskilda lärarnas prioriteringar trots detta inte får synlighet.

Även ur följande citat framgår att läraren (Inf 14, K) uppfattar att den enskilda läraren har en stor inverkan:

LÄRARE: ingenting är ju omöjligt bara det finns den rätta viljan och intresse för det, att nog kan det ju vara att, nog är det ju just att hur prioriterar läraren, att hur, vad anser han att, det här är inga basfärdigheter så då kanske man tycker att det är upp till, att har du en hemsikt det där engagerad lärare inom det kommunala arbetet kan det ju vara att det smittar av sig på det här synsättet och undervisningen i skolan

Läraren ser inte målsättningarna i temaområdet som "basfärdigheter" och menar att det i stor utsträckning är upp till lärarens intresse och engagemang om temat uppmärksammas. Citatet lyfter således fram hur lärarens autonomi i samverkan med grundsynen är betydelsefull. Läraren antyder även att lärarnas intressen och åtaganden utanför yrkeslivet kan ha en inverkan på ur relevant en lärare uppfattar att temat är och hur högt temat prioriteras.

Även informant 16 (Ä) återger samma grundläggande uppfattning som de ovanstående:

LÄRARE: nå i allmänhet så tycker jag att förutsättningarna finns, att det har ju ganska mycket att göra med hur läraren då ser på det här kanske hur högt läraren då värderar den här typen av fostran, om vi nu kallar det det, att, att jag tror att det är väldigt individuellt hur man ser på det här, att jag tror nog att möjligheterna finns i så gott som alla ämnen, om man tycker att det är tillräckligt viktigt

Denna lärare upprepar uppfattningen att förutsättningarna för att uppnå målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap i

princip finns, under förutsättning att den enskilda läraren uppfattar temat som tillräckligt angeläget. Lärarens autonomi i samspel med hens grundsyn samverkar till att skapa förutsättningarna för en fokusering på temaområdet.

Flertalet lärare ansåg att en förutsättning för att uppnå målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap är att lärarna präglas av en vilja att utveckla sig själva och att utveckla sin undervisning. Detta kan delvis botten i en uppfattning att temaområdets målsättningar är relaterade till samhällsutvecklingen och att skolan och lärarna, för att svara på denna utveckling, även själva bör vara utvecklingsorienterade. Detta framkommer bland annat i följande citat (Inf 1, Ä):

LÄRARE: Att här när det står ”att lära sig att möta och hantera förändringar” nå det är ju eleverna förstås men att man får ju gå till sig själv också, att inte man stannar kvar i det där som jag en gång gjorde ”så här har jag gjort och så tänker jag fortsätta göra” att, att man måste ju som ändras själv också vartefter samhället förändras.

I detta citat påpekar läraren att det inte enbart är eleverna som ska uppmuntras att möta och hantera förändringar utan att denna egenskap även vore viktig hos lärare. Därmed lyfter läraren upp att viljan att förändras och viljan att utvecklas som lärare är en speciellt relevant aspekt av lärarens grundsyn. Läraren menar att en lärare som föredrar att fortsätta undervisa enligt gammalt mönster inte kommer att kunna svara på de krav på lärande som dagens samhälle ställer. Detta kan tolkas som att läraren uppfattar att de målsättningar som finns i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap är ett resultat av en samhällsförändring och att detta i sin tur ställer krav på lärarnas vilja att utvecklas.

Denna lärare (Inf 2, Ä) har upplevt att lärares personligheter inte nödvändigtvis står i samklang med de målsättningar som temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap för fram:

LÄRARE: så jag tror man fastnar nog i, lärare är ganska såna här, man det här, fastnar i sina egna rutiner och, jag tror att många lärare tycker om en viss sån här trygghets, det är ju ganska trygga jobb och det är liksom, kanske en viss typs människor som blir lärare att inte dom där som älskar dom där, tjusningen med utmaningen och som många företagare har att man sku liksom på något sätt endera lyckas eller misslyckas utan läraren tror jag alltid vill lyckas, men då blir det just det där att man inte provar på något nytt och det blir det där

Denna lärare upplever att lärare generellt inte är utvecklingsorienterade utan att de snarare tenderar att vara konservativa och föredra stabilitet och lugn i stället för att eftersträva utveckling och förändring. Lärares grundsyn skulle därmed betona stabilitet i stället för förändring och trygghet i stället för risktagning. Lärarnas strävan efter att alltid lyckas och stävan att undvika risker leder enligt detta resonemang till att de pedagogiska angreppssätten inte utvecklas och att undervisningen blir rutinmässig. Detta kan tolkas som att lärare enligt denna informant generellt inte innehar den företagsamma inställning som de är ämnade att utveckla hos eleverna.

Läraren (Inf 2, Ä) utvecklar tankarna i följande citat:

FORSKARE: men det var intressant det där som du sade om att, lärare, att det kanske är en viss typs människor som blir lärare och du sade att dom kanske inte är så företagsamma?

LÄRARE: nä, jag tror det för det ganska såna där super ordentliga människor liksom, int

någo ska vi säga krut uppfinnare och inte någo dumma utan nog alltså helt smarta människor men ganska så där, älskar trygghet över allt och och det där man det där vill, för jag menar jag själv tycker ju om det att jag kommer hem till natten liksom, vet du det där int har jag det där behovet ... men jag tror många lärare vill ha ett liksom 8-4, 8-5 jobb och sen vill dom lämna det och man, jag menar nu när jag bygger därhemma och remppar så det är ju sin tjusning att när jag gräver upp källaren så vet jag ju inte vad som kommer emot utan det kommer ju en massa problem och så måste jag lösa det, men det tror jag många lärare inte vill ha utan man vill ha på det klara, man vill ha hemskt inrutat sitt förrän man går i klassen och man vågar inte ta det där kaoset, för jag tycker ju om ett visst kaos, också i min undervisning har jag ett visst sånt där kaos

Läraren upplever att många av kollegerna föredrar struktur och trygghet i stället för förändring och upplever detta som i viss mån begränsande och till och med frustrerande. Enligt läraren tenderar kollegerna att vilja tillrättalägga undervisningen och skolarbetet i stor utsträckning och minimera osäkerhetsmomenten under lektionerna. Detta minimerar även handlingsutrymmet. Lärarnas grundsyn prioriterar således struktur och förutsägbarhet i stället för flexibilitet och oförutsägbarhet. I detta avseende upplever läraren sig vara annorlunda genom att föredra ett visst mått av "kaos" i sin undervisning. Kaos uppfattas i detta sammanhang som en mindre tillrättalagd struktur på undervisningen som även skapar förutsättningar för exempelvis autentiskt problemlösande genom att alla problemsituationer inte är på förhand förutsedda.

I detta citat sammanfattar samma lärare (Inf 2, Ä) det problematiska med de i viss mån oföretagsamma personligheter som nämndes tidigare:

LÄRARE: och jag tror också att det här att lära sig möta och hantera förändringar, osäkerhet och konflikter och verka på ett företagsamt och initiativrikt sätt, så jag tror att lärarna är dom sämsta på att egentligen hantera förändringar och osäkerhet och konflikter därför att lärarna älskar själv den där tryggheten över allt annat och (skratt) ... att, jag tror vi är så hemskt dåliga där också själv, så hur ska vi sen lära ut åt barnen det?

Läraren ifrågasätter hur lärare ska kunna utveckla färdigheter hos eleverna som de själva saknar. Enligt resonemanget leder lärares ovilja att möta förändringar och att utvecklas, samt en oförmåga att handla företagsamt och initiativrikt, till att förutsättningarna att utveckla dessa egenskaper hos andra är obefintliga. Enligt informanten saknar lärare i någon mening "resonansbotten" i sin egen personlighet och pedagogiska grundsyn för att ta till sig och omfatta målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Detta beror enligt läraren på att läraryrket över lag lockar till sig en viss typ av människor som inte nödvändigtvis bär på de egenskaper och förhållningssätt de förväntas utveckla hos eleverna.

I följande citat ger samma lärare (Inf 2, Ä) uttryck för en upplevelse av att skolans kultur verkar likriktande på lärarnas uppfattningar och att den förändringsobenägenhet som upplevdes bland kollegerna även återfinns i kulturen över lag:

LÄRARE: men det här att du nu ska jobba här från det att du blir behörig tills du blir pensionerad så det kan ju liksom inte gynna det att vara kreativ och företagsam och bli mer demokratisk (skratt), snarast så blir man ju mera inbunden och gör det som man alltid har gjort, att man borde nog på något sätt komma ut liksom och byta jobb sku också vara bra och det där är ju något som jag själv har börjat fundera att om jag har varit 10 år här så har man inte själv blivit ganska, man har blivit helt likadan som alla andra liksom, att int har man ju mera någo av det där vilda idéerna, dom har alla blivit utjämnade.



Läraren upplever att arbetskulturen i skolan är statisk och att själv under sin tid som lärare ha blivit mer "utjämnad". Arbetskulturen i skolan skulle på så sätt ha inverkat likriktande på denna lärares pedagogiska grundsyn. Detta kan tolkas som att inte endast företagsamma och utvecklingsbenägna lärare vore en förutsättning utan att detta även bör gälla skolan som kultur och organisation. Skolkulturen borde således uppmuntra förändring och utveckling snarare än att uppmuntra likriktning och rutin.

Denna lärare (Inf 4, Ä) anser att en större fokusering på målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap skulle förutsätta ett radikalt skifte i sättet som lärare ser på sin undervisning:

LÄRARE: men att int vet jag om det sen ändå sku finnas tid över för att plocka in det här, alltså man måste helt börja tänka om i nya banor för att få in det här tror jag och är lärarna beredda i dag, när det hela tiden kommer en massa nytt, alla kelpoplaner och det ena med det andra som gör tror jag att lärarna är fed up på allt extra

Läraren menar att en större fokusering på temaområdets målsättningar skulle förutsätta att lärare skulle behöva tänka i "helt nya banor". Detta kan tolkas som att lärare skulle vara tvungna att transformera sin pedagogiska grundsyn. En ökad fokusering skulle förutsätta ett utvecklings- och förändringsinriktat tänkande och en utvecklingsorienterad kultur. Läraren ifrågasätter emellertid om lärare är beredda att engagera sig i denna förändring. Ifrågasättandet baseras på uppfattningen att dagens skola är föremål för konstant förändring och att "det hela tiden kommer en massa nytt" och att detta gör att lärarna undviker ytterligare förändringar. Detta kan emellertid tolkas på flera sätt. Å ena sidan kan detta tolkas som att förändringstakten i skolan redan är snabbare och mer omfattande än vad lärarna hinner med, å andra sidan som ett uttryck för den ovilja till förändring som informant 2 förde fram. Därmed skulle uttalandet inte tyda på en orimlig förändringstakt utan snarare på att förändringar över lag upplevs som något negativt och störande.

Följande lärare (Inf 5, Ä) lyfter fram kollegiets engagemang och samspel som en förutsättning som möjliggör en fokusering:

LÄRARE: jag tror ju att alla lärarkårer får nog fram det här på något sätt, det tror jag, men vad som nu är mer positiv än annat det vet jag inte, det ska ju vara en sån där – mm – kanske ska det vara sådana som är, som vill göra sitt jobb bra alltså man planerar och man kanske behöver fortbilda sig lite, lite olika undervisningsmetoder, olika sätt att samverka med samhället utifrån, man ska vara mångsidig tror jag, om man bara skriver på tavlan så tror jag inte att det är så bra, jag tror det att om man ska få fram det här så kanske det behöver vara en både mångsidiga undervisningsmetoder och så ska man ju samarbeta med varandra framför allt kanske planera tillsammans lite

Läraren målar fram en bild av en engagerad och utvecklingsorienterad lärarkår präglad av samplanering och en gemensam fokusering på varierande angreppssätt som en möjliggörande förutsättning. En lärarkår som fokuserar på varierande pedagogiska angreppssätt, på samverkan med samhället och där lärarna samplanerar för att uppnå målsättningarna uppfattas som en bra grund för uppnåendet av målsättningarna. Detta kan tolkas som att denna lärare anser att målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap är en angelägenhet för alla lärare och att en strävan att nå målsättningarna kräver utvecklig, variation, samverkan och framför allt engagemang.

Även denna lärare (Inf 7, Ä) lyfter fram engagerade lärare som en förutsättning för att ett ämnesöverskridande tema som Deltagande, demokrati och entreprenörskap ska kunna utvecklas och bli föremål för fokus i årskurs 7–9:

LÄRARE: kan inte riktigt svara på det men det står ju också i läroplanen att man ska ha såna här temahelheter, är det inte att önska att man har mycke såna här arbeten, men hur vi får det i praktiken gjort, jag vet inte jag har bara den där bilden själv av att det måste vara en drivande kraft som kommer på en idé liksom och sen talar man med kolleger och sen till slut så hittar man dom som är intresserade av det men en eller två som håller i trådarna kanske och faktisk sen är intresserade av de här att göra det sedan

Lärarens uttalande kan tolkas som att enskilda lärares engagemang är avgörande för att ett ämnesöverskridande tema ska bli föremål för fokus i en ämnesbetonad skola. Enskilda lärare bör vara beredda att göra en betydande arbetsinsats utöver det ordinarie för att åstadkomma exempelvis en temahelhet som överskrider ämnesgränserna. Lärarnas grundsyn måste prioritera ämnesöverskridande arbete.

Denna lärare (Inf 12, K) upplever att lärarnas engagemang även utanför yrkeslivet påverkar förutsättningarna för att uppnå målen i temaområdet:

FORSKARE: kommer du på något mera underlättande eller som sku kunna underlätta?

LÄRARE: nå det förstås att man liksom, man det här bygger upp ett bra nätverk som lärare och det här och så det gör ju att det finns möjligheter att bygga ut det här men att där är det ju så att det ska vara en aktiv insats för att man ska få det att rulla på på ett bra sätt och det här där är ju kanske det som man nu kanske först och främst kommer att tänka på, att det är ju, lärarjobbet och en sån här helhetsomspännande sak som det här så det fordrar ju egentligen, vad ska vi säga, på ett sätt aktivt deltagande hela tiden, inte bara i skolan utan också utanför skolan där man knyter och binder kontakter som man sen kan ha, om inte med direkt att någon kommer till skolan så har man i alla fall uppfattning och lite kunskap och så vidare om saker och ting i samhället och i omgivningen och i företagavärlden

Läraren anser att en fokusering på temaområdet i stor utsträckning bygger på och förutsätter kontakter med samhället utanför skolan. Således blir även lärarens arbete utanför klassrummet och lärarens kontakter i egenskap av privatperson av betydelse. Läraren uppfattar att en fokusering på målsättningarna i temaområdet förutsätter ett "aktivt deltagande" i samhällsaktiviteter av läraren även utanför arbetstid och att dessa kontakter och de erhållna insikterna kommer till användning i arbetet som lärare. Detta citat kan tolkas som att en företagsam lärarpersonlighet och en grundsyn som betonar lärarskapets samhällsrelevans och helhetsomspännande karaktär av denna lärare uppfattas som en förutsättning för företagsamt lärande.

I exemplen ovan lyfts enskilda lärares engagemang och företagsamma förhållningssätt fram som betydelsefullt för utvecklingen i skolan. En samarbets- och utvecklingsorienterad arbetskultur och en gynnsam pedagogisk grundsyn utgör en god grogrund för den utveckling av de pedagogiska angreppssätten som lärarna uppfattar behövs. Citaten visar även att det föreligger en stor variation i lärares förhållningssätt till temaområdet. Vissa lärare omfattar målsättningarna och upplever sig arbeta i enlighet med dem. Andra upplever dem som ointressanta, främmande eller tar avstånd från de ämnesöverskridande temaområdena som helhet. Citaten visar även att det individuella handlingsutrymmet är stort hos lärarna och att lärarna upplever sig ha en stor autonomi att fokusera på olika saker i sin undervisning. Därmed kan målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap vara centrala och grundläggande målsättningar, som ägnas

mycket uppmärksamhet för en del lärare och eventuellt även skolor, medan andra kan välja att helt nonchalera dessa. Den avgörande faktorn i samtliga fall är lärarens eget förhållningssätt till målsättningarna och sin undervisning, den pedagogiska grundsynen.

Sammanfattningen ovan exemplifieras väl av informant 13 (K):

FORSKARE: över lag, hur, i vilken utsträckning tror du att lärare i dagens läge beaktar den här typens målsättningar i undervisningen

LÄRARE: jag tror att det är väldigt olika, nog fick jag kommentaren för några veckor sedan när det var tal om kommunalval och skriva frågor, ”ja, ja [namn], du tar säkert det du i din klass”, det var inget illa menat alls, det var min parallellkollega och hon sade prompt nej då i januari att hon tänker inte behandla presidentvalet, medan jag sade att jag tänker och ingen konflikt där inte men det bevisar att vi nog behandlar det på olika sätt och jag tror att variationen kan vara stor

FORSKARE: men du ser att läraren har en nyckelroll även i det

LÄRARE: ja det tycker jag, det tycker jag absolut, det tycker jag, läraren och förstås skolan vad man kommer överens om att, elevråd till exempel är en sådan grej som alla klasser i vår skola har, men att nog är det ju läraren har nog ibland en skrämmande stor roll

Citatet beskriver temaområdet som ett område som behandlas i mycket varierande utsträckning och där den enskilda läraren spelar den avgörande rollen för temats synlighet.

#### *b. Lärare fokuserar olika*

Flertalet lärare upplevde att målsättningarna i temaområdet helt eller delvis upplevdes som relevanta och uppfattade att de aktivt fokuserar på att uppnå dessa. Lärarnas intresseområden varierade emellertid, vilket överensstämmer med uppfattningen om att den enskilda lärarens grundsyn är av stor betydelse.

Detta uttrycks bland annat i följande citat (Inf 7, Ä):

FORSKARE: men ser du att den här sortens arbetssätt som du har beskrivit, att det på något vis ligger i linje med att nå de här målsättningarna i det här temaområdet?

LÄRARE: det tycker jag, just som, då jag fick ditt mail så slog jag upp entreprenörskap, i skolor framför allt och så printa jag ut för att jag sku läsa det och så står här att inom skolan så har det accepterats i Sverige och andra nordiska länderna, entreprenörskap är en dynamisk och social process där individer enskilt eller i samarbete identifierar möjligheter och göra något med dem för att omforma idéer till praktiska och målinriktade aktiviteter i sociala, kulturella och ekonomiska sammanhang, nog är det allt det här som är målsättningen i det här sättet som jag jobbar, så det passar perfekt in, vidare att främja elevernas självförtroende, dom måste själv komma till nånting och göra resultat och vara lite nyfikna, försöka väcka nyfikenhet, det är alltid grupparbeten, samarbetsförmåga och sen att ta sitt eget ansvar och det är nog allt liksom ingår i det här arbetet, men som jag också upplever, jag gjorde det då med nior och dom är inte vana, jag har heller inte jobbat liksom utpräglat på det här sättet så dom är jätteovana och dom tror liksom att nu är det ledigt när vi sitter här i grupp, att dom är inte vana att ta sitt ansvar och själv fundera och skriva ner själv utan att ha modell att jag skriver det här och det här

Läraren i fråga uppfattar att många av målsättningarna i temaområdet stämmer väl överens med egna målsättningar för undervisningen och upplever att dessa målsättningar är i fokus för undervisningen. Lärarens grundsyn betonar således elevernas personliga utveckling vid sidan av den ämnesmässiga utvecklingen. Läraren ger även i övrigt uttryck för ett engagerat och intresserat förhållningssätt till sin undervisning och förefaller vara benägen att utvecklas genom att på eget initiativ

ha sökt reda på information om entreprenörskap innan intervjun. Citatet kan emellertid även tolkas som att det förhållningssätt till undervisning som kommer till uttryck i citatet inte genomsyrar all undervisning på den aktuella skolan eftersom eleverna förefaller ovana vid det ökade ansvar för det egna lärandet som angreppssättet medför.

I följande citat lyfter läraren (Inf 7, Å) fram uppfattningen att den enskilda lärarens engagemang och intresse är avgörande samt att detta engagemang även innefattar en utvecklingsbenägenhet:

LÄRARE: man ska nog tänka lite större än att sitta här i klassrummet och lära sig formler eller nånting utan det ska nog liksom, vi ska nog öppna oss utåt, få samhället in och få det här tänkandet att läraren inte står och berättar hur saken är utan att dom själv kommer till en lösning med hjälp av vinkar och handledning

FORSKARE: finns det någo, du nämnde tids, att det inte finns tid eller något forum för ett sånt här kollegialt utbyte, ser du att det finns några andra faktorer som förhindrar att det uppstår ett sånt där samarbete?

LÄRARE: det andra hindret sku vara att inte alla lärare är hemskt intresserade och jag talar nu förstås om ämneslärare i ma/fy/ke, om alla sku vara så här att de tycker att det är roligt som jag gör så sku det ju säkert hända nånting, men sen är det lite så här att man har inte tid och jag har så mycket att göra och, jag förstår det bra för jag tycker själv också att man inte har tid, men så tar man sig tid ibland men det är ju bort liksom från egen privat tid när man gör saker och ting, så att delvis säkert intresse nog bland lärarna, men jag tror att det också bottnar sen ofta i den här tidsbegränsningen

Läraren anser att en fokusering på målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap förutsätter en varierad undervisning. Undervisningen inkluderar bland annat interaktion med samhället, problemlösning och elevcentrerade arbetssätt. Läraren anser att enskilda lärarens ointresse kan motverka en utveckling mot dessa arbetssätt. Detta tolkas som att alla lärares pedagogiska grundsyn inte betonar företagsamhet. Svaret kan tolkas som att alla lärare inte delar informantens intresse och engagemang, vilket uppfattas motverka en utveckling i skolan. Grundsyn, engagemang och utvecklingsbenägenhet hänger således ihop enligt denna lärares resonemang.

Följande lärare (Inf 11, K) uppfattar utvecklingen av bl.a. elevers självkänsla som särskilt angeläget:

LÄRARE: ja alltså att eleven ska utvecklas till en självständig, företagsam, målmedveten, samarbetskunnig, alltså det är just det där självständig, samarbetskunnig, för att det är ju nog som om man tänker så där skolans mål över lag hur de är att skapa den där självständiga individen så, med självkänslan och allt men ändå ska de klara av att finnas i gruppen och samarbeta och att det är ju som en jätteviktig sak, lika viktig som att lära sig läsa och räkna

Målsättningarna att utveckla elevernas självständighet, företagsamhet, målmedvetenhet och samarbetsförmåga upplevs av denna lärare som särskilt angelägna. Kombinationen av en utvecklad självkänsla och samarbetsförmåga ses av läraren som lika viktiga målsättningar för den grundläggande utbildningen som att eleverna lär sig läsa och räkna. Läraren kan med andra ord anses jämställa dessa målsättningar med de "basfärdigheter" som informant 14 inte ansåg dem tillhöra. På denna punkt skiljer sig dessa lärares grundsyner åt. Detta exemplifierar att olika lärare värderar målsättningarna olika och att detta kan antas ha en direkt påverkan på fokuseringarna i undervisningen.

Läraren (Inf 11, K) utvecklar resonemanget i följande citat, som är en direkt fortsättning på ovanstående:

FORSKARE: om jag nämner ett sådant begrepp som skolans värdegrund, utbildningssystemets värdegrund, hur sku du beskriva förhållandet mellan det här temaområdet och det, går det liksom

LÄRARE: ja alltså det går ju in i värdegrunden, på det sättet att det är ju just det här, för jag menar det är ju det som vi håller på med,, just det där som de ska ha för jag tror att hur mycket än man försöker lära och hur mycket än liksom man försöker på olika sätt om inte det finns det här i botten så är det, så klarar de sig inte, det hjälper inte att du är duktig på matte och kan läsa och sånt om inte det här finns med

Läraren uppfattar att i synnerhet utvecklingen av självkänslan och samarbetsförmågan är en del av skolans grundläggande värderingar och att utvecklingen av dem i någon mening utgör grunden för skolans verksamhet. Lärarens uttalande kan tolkas som att dessa målsättningar utgör den grund på vilken skolans ämnesundervisning kan byggas. Detta kan tolkas som att deras betydelse enligt denna lärares pedagogiska grundsyn till och med överstiger betydelsen av de grundläggande ämnesmålsättningarna.

Även denna lärare (Inf 13, K) upplever att målsättningarna i temaområdet har olika betydelse och känns olika viktiga:

LÄRARE: nå jag tycker att speciellt det här entreprenörskap så är kanske för mig det mest diffusa, att det här deltagande tänker jag konkret på att eleven ska vara delaktig i skolan, ha en chans att höras, känna sig hörd, känna sig delaktig och det är ju för mig en viktig del i värdegrunden i skolan, i undervisningen och det går ju hand i hand med demokrati, att lära eleven hur det fungerar, det är inte alltid jag som bestämmer och det är inte alltid min vilja utan vi har demokrati i skolan, vi har demokrati i 2C, vi har demokrati i staden, vi har demokrati i Finland och det finns länder som inte har demokrati och det är ju en jätteviktig del enligt min uppfattning också i värdegrunden, det är ju grunden till hela alltihop

Läraren uppfattar målsättningar som berör deltagande och demokrati som centrala målsättningar för sin undervisning, som även delas av resten av kollegiet och betonas i skolan som helhet. I denna lärares grundsyn är dessa målsättningar och värderingar centrala medan målsättningar som berör företagande uppfattas som mer diffusa och inte bedöms vara lika angelägna.

Denna lärare (Inf 13, K) anser i sin tur förmågan att bilda sig en egen uppfattning är en central målsättning:

LÄRARE: nå det här är ju nånting faktiskt som jag är, tycker att är, det här med att lära sig att bilda en egen uppfattning i olika frågor, att det här tycker jag att blir mer och mer viktigt på det sättet att när man tänker på en massa olika medier i dagens läge och det här, så där måste jag säga att det tycker jag att är kanske nånting sånt här som personligen upplever jag som väldigt viktigt att dom, ja vi brukar forma det så här att lära sig att tänka själv och inte svälja allt, otuggat

Läraren uppfattar att förmågan att bilda sig en egen uppfattning är viktigt och att detta dessutom är en förmåga som blir allt mer central i dagens samhälle. Lärarens grundsyn medför att utvecklandet av denna förmåga ses som en central målsättning för undervisningen.

Följande citat visar att lärare även kan välja att helt förbise temaområdets målsättningar (Inf 2, Ä):

FORSKARE: Hur tror du att lärare, dina kolleger över lag, ser på det här temat?

LÄRARE: jag tror inte att dom alls funderar på det här, nä

Lärarens svar i citatet ovan är förvisso spekulativt, men visar att denna lärare uppfattar att kollegerna överhuvudtaget inte fäster uppmärksamhet vid temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap.

Denna lärare i sin tur (Inf 9, K) anser att temaområden över lag har karaktären av ”modeflugor”. Läraren fäster därför inte själv större uppmärksamhet vid dem:

LÄRARE: och många kanske tycker som jag sade att det kommer nya saker så här med jämna mellanrum som är aktuella, så det kan ju bli ett sånt här motstånd då kanske för, lärare som har jobbar längre och tycker att på något sätt så uppfyller man ändå det här att, så att ser det kanske inte så där

FORSKARE: men alltså uppfattas de här temaområdena över lag som någon sorts modeflugor att det är bara vad som råkar vara

LÄRARE: nå jag uppfattar det nog långt själv

FORSKARE: på gång just då och så sätter man dit det och sen om 10 år är det något helt annat

LÄRARE: ja, helt personligt så uppfattar jag det som så jo, att det har varit så uppe i medierna som jag sade och uppe i allmänheten så att då ska det in i läroplanen,

Citatet tyder på att de ämnesöverskridande temaområdena över lag kan möta på motstånd bland lärare och uppfattas som modetrender. Lärare kan därför uppfatta dem som mindre viktiga än exempelvis läroplanens ämnesmålsättningar och välja att inte ta temaområdena på allvar. Detta belyser att en enskild lärare utifrån sin pedagogiska grundsyn kan välja att inte enbart förbise Deltagande, demokrati och entreprenörskap, utan tanken om ämnesöverskridande temaområden som helhet.

Denna lärare (Inf 13, K) i sin tur upplever sig basera sin undervisning på teman:

LÄRARE: nå över lag så jobbar jag ju kring temahelheter där jag försöker få så många ämnen in som möjligt till att bilda en helhet, så att jag ser nog det mera så att jag har nog, jag tycker inte att där finns några hinder, du får nog väldigt många ämnen med, om du så vill, att möjligheterna finns nog, det gör det

I citatet ovan avser läraren förvisso inte i första hand läroplanens sju temaområden utan upplever sig mer generellt basera sin undervisning på ett ämnesöverskridande tänkande där flertalet ämnen sammankopplas. Denna lärare är således ett exempel på en lärare som omfattar och praktiserar tanken om ämnesintegrering och ämnesöverskridande tänkande, där även utvecklandet av elevers företagsamhet ingår. Vidare anser läraren inte att det föreligger hinder för detta arbetssätt. Denna lärare grundsyn medför att samma omständigheter som en annan lärare kan ange som orsaker till att temat inte betonas för denna lärare inte utgör ett hinder.

Följande citat (Inf 11, K) uttrycker att temaområdena sinsemellan kan värderas olika även på ett kollegialt plan exempelvis vid uppgörandet av läsårsplaner och val av fokusområden:

LÄRARE: alltså temaområden så finns det ju flera som är riktigt så där, akut viktiga, sånadär som man med det samma, för man märkte ju bra när man valde för, vi har ett per år och det här och så fort trafik och sånt och så lämnade det här till sist (skratt) men att man märkte som så där att man diskuterar bland lärarna så funderar man att ”alltså vad är det där nu då?” förrän man som riktigt börjar se på det och kommer in på allt att egentligen är det nära med allt det här



Lärarens uttalande tolkas som att Deltagande, demokrati och entreprenörskap på ett kollegialt plan inte värderats som "akut viktigt". I denna lärares skola har vart och ett av läroplanens temaområden varit fokusområde under ett läsår, och i prioriteringen av dessa fokuseringar valdes Deltagande, demokrati och entreprenörskap sist, eftersom det ansågs vara minst relevant. Läraren antyder emellertid också att en orsak till att temaområdet valdes sist kan vara att lärarna uppfattade temaområdet som diffust och hade svårigheter att tolka det. Citatet antyder att när lärarna väl tog sig an temaområdet förändrades deras uppfattning av dess relevans, och förhållningssättet omvärderades. Citatet tyder på att lärares inledande reaktioner på temat kan vara avvisande.

### 5.2.5 Kategori E: Personliga förutsättningar som motverkar uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap

I intervjuerna framkom tre teman som kategoriserades som personliga förutsättningar som motverkar fokusering på målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Med personlig menas i detta sammanhang sådana faktorer som lärarna i första hand uppfattade tillhöra lärarens person, personlighet, inställning, fördomar, attityder etc. De personliga förutsättningarna utgör med andra ord en inre påverkan på lärarens arbete snarare än den yttre påverkan som de kontextrelaterade faktorerna utgör.

#### *Underkategori 1: Svårt att omsätta ett diffust temaområde i praxis*

Majoriteten av lärarna uttryckte på ett eller annat sätt att de upplevde svårigheter med att omsätta temaområdets målsättningar i konkret undervisning, eftersom dessa uppfattades som diffusa. Lärarna upplevde att målsättningarnas komplexitet och mångtydighet gjorde det betydligt svårare att dels tolka dem, dels omsätta dem i konkret undervisning, än vad som är fallet med exempelvis ämnesmålsättningar. Denna underkategori påminner därmed om underkategorin "Temaområdet ottydligt och svårgripbart", som tolkats som en kontextuell faktor som motverkar en fokusering. Underkategorierna är emellertid inte identiska. Den ena fokuserar på lärares kommentarer om läroplanstexten, som av dem upplevs som en extern faktor, medan den andra fokuserar på lärares upplevelser av att själva inte vara i stånd att omsätta målsättningarna i verksamhet. Bägge underkategorier behandlar problematiken med mångtydiga och svårgripbara målsättningar men ur olika perspektiv, ett externt och ett internt.

Denna lärare (Inf 2, Ä) uppfattar sig länge ha haft svårt att konkretisera målsättningarna i temaområdet:

LÄRARE: Dom här är svåra att ringa in, för jag är inte riktigt säker att vad du sku vilja ha, liksom heller att vad är du ute efter?

FORSKARE: nä jag är inte ute efter, int, jag är bara ute efter hur folk uppfattar det här och det är just för att

LÄRARE: för det kommer jag ihåg redan då när jag studerade och stötte på dom här att jag tyckte, de är liksom inte, jag tyckte det är svårt att ta på, vissa saker liksom vissa vet du om du har ett temaområde så är lättare att ta på och det är förstås därför det är intressant för det finns inte så mycket forskat och det finns int, men ibland – för jag upplever ju lite att det är, vet du standard sånt där som man har satt in i läroplanen men som folk ganska så där coolt nonchalerar, sopar undan och "it's not my business", liksom så här, men det där jag vet inte

Läraren uttrycker svårigheter med att ringa in och konkretisera målsättningarna i temaområdet, i motsats till vissa andra temaområden vars målsättningar upplevs som mer konkreta. Läraren upplever att temaområdet av andra lärare ofta uppfattas som "standard sånt där" som lärare är benägna att nonchalera. Detta kan tolkas som att lärare generellt kan uppleva svårigheter att konkretisera målsättningarna med följden att de uppfattas som oviktiga och nonchaleras.

I följande citat resonerar läraren (Inf 2, Ä) kring kopplingen mellan utvecklingen av deltagande hos eleverna och användningen av pekplattor i undervisningen:

LÄRARE: med det där, jag vet inte jag tycker att det är svårt att ta på det här med deltagande att vad är det, jag menar är det det att dom, dom har ju mycket olika sånahär projektarbeten nuförtiden, det har dom ju och dom har det där, för vi har ju köpt nu såna här iPadar till skolan eller vad det nu är, vi har 20 såna köpt nu till elevanvändning det där, att vi har ju ganska bra datautrustning och det där så att man försöker ju nog och vi har ju där också haft nån i hissa eller nånstans funderat om man sku kunna ha just prov eller i biologin att man svarar via den här iPaden på det och, men sen vet jag inte att är det rätt riktning eller blir det tvärtom mera asocialt att du sitter framför din skärm, att vad är sen det där med det där deltagande, att de sitter ju ändå mycket framför sina skärmar, på privata utanför skolan

Citatet kan anses visa att läraren har svårigheter med att avgöra om användningen av pekplattor i skolan är relaterat till temaområdets målsättningar med anknytning till deltagande. Läraren uttrycker en stor osäkerhet för huruvida användningen stöder eller motverkar målsättningarna eller om det alls är relevant. Citatet tolkas som att läraren har svårigheter med att avgöra hurdana pedagogiska angreppssätt som skulle vara i linje med målsättningarna att utveckla deltagande. Svårigheten att omsätta målsättningarna i praxis tolkas som en förutsättning som motverkar en fokusering på temaområdets målsättningar.

Följande lärares (Inf 4, Ä) uttalande kan även tolkas som svårigheter med att konkretisera målsättningarna:

FORSKARE: men förknippar du alltså en sådan här, just som du sade, kontakt mellan skolan och omvärlden eller samhället starkt med det här temaområdet  
LÄRARE: nämen det var det som jag tänkte på när jag läste, det var min första liksom när jag såg det här, därför streckade jag under det här med att se samhället ur olika aktörers synvinkel och det där och då tänkte jag att jamen då får de ju en liten inblick i att hur det fungerar, att jag vet inte om jag har tänkt rätt, för jag kan inte säga så här att vad skolan gör sist och slutligen

Läraren lyfte fram kontakten med närsamhället som betydelsefull för att uppnå målsättningen "lära sig se samhället ur olika aktörers synvinkel", men visar vid fortsatt diskussion om frågan en stor osäkerhet gentemot denna tolkning. Läraren avslutar med att ifrågasätta om den "tänkt rätt" och vad skolan egentligen gör för att uppnå målen. Detta citat tolkas som ett exempel på de upplevda svårigheterna att omsätta temaområdets målsättningar i konkret praxis, lärarens upplevelse är att helt enkelt att inte riktigt veta vad den ska göra för att uppnå målen.

Följande lärare (Inf 5, Ä) ger i de följande citaten uttryck för svårigheterna att omsätta målsättningarna i praxis:

LÄRARE: men det är svårt ämne det här alltså det här just med det här demokrati och deltagande det är svårt så där att konkret tänka sig att man precis ska undervisa det här utan jag tror att det måste nog vara en del av det som man håller på med annars fungerar

det nog inte riktigt, det finns i de där ... det är kanske det mest att tanken var den att det är som, det är svårt att säga att ”det här med demokrati det kan man göra på det här sättet när man undervisar”, det var nog närmast det jag tänkte på att det finns inte något sånt där konkret inte som då man ska lära ut skruvfogar och sånt där (skratt)

Läraren konstaterar sig ha svårigheter med att komma på hur exempelvis demokrati konkret kunde undervisas. Läraren gör en jämförelse med ämnesmålsättningar och konstaterar att målsättningen att lära eleverna olika skruvsammanfogningar i teknisk slöjd är betydligt lättare att omsätta i praxis. Strävan att utveckla demokrati är mer diffus och måste ”vara en del av det man håller på med”. Detta kan tolkas som att denna strävan snarare är relaterad till skolans verksamhetskultur än till den konkreta undervisningen, vilket gör att lärare uppfattar strävan som diffus.

I följande citat resonerar läraren (Inf 5, Ä) om innebörden i att lära eleverna förstå skolgemenskapen:

FORSKARE: men betyder det då att de här målsättningarna på något vis blir – vad ska man säga, svåra att, att de finns där men de är svåra att ta tag på?

LÄRARE: ja, de är svåra att sätta tummen på liksom vad som är vad, vad som är att man förstår skolgemenskapen och vad är det då? Men den finns ju där ändå allihopa är ju en del av skolgemenskapen och jag tror att alla förstår att de är det också, men hur har man lyckats få dem att förstå det då, det är kanske svårt att säga varför de förstår det (skratt)

Läraren upplever sig ha svårigheter att konkretisera vad som avses med skolgemenskap och hur en strävan att lära eleverna att förstå denna gemenskap kunde komma till uttryck. Detta kan å ena sidan tolkas som att målsättningen i sig är otydligt formulerad, men å andra sidan som att läraren upplever det svårt att omsätta en abstrakt målsättning i praxis.

Följande lärare (Inf 9, K) uttrycker en allmänt reserverad inställning till läroplanens formuleringar och möjligheterna att konkretisera dessa:

LÄRARE: nå, texten är ju som vanligt i läroplanen så där att man ska (skratt) läsa den 3-4 gånger för att förstå vad de egentligen väntar att man ska göra och vad det, som det ofta är

Citatet kan tolkas som att läraren upplever svårigheter med att omsätta läroplanens målsättningar till konkret handling och undervisning. Läraren uppfattar att det är svårt att ”förstå vad de egentligen väntar att man ska göra”, vilket kan tolkas som ett uttryck för svårigheter att omforma abstrakta målformuleringar till konkret handling. Å ena sidan kan detta tolkas som en brist i läroplansformuleringarna, men å andra sidan som en bristande förmåga hos lärarna själva att omfatta abstrakta målformuleringar och omsätta dessa i praxis.

Även i följande citat förhåller sig läraren (Inf 9, K) ifrågasatt ande till möjligheterna att konkretisera och förverkliga målsättningar i temaområdet:

LÄRARE: alltså nå den här punkten här att olika sätt att bilda nätverk för att främja den egna och gemensamma välfärden, som bara sån här ser den (skratt) ganska så där att hur uppfyller du det? funderar jag, att du måste ju bena ned det ganska att vad är det, att bilda nätverk, nå nätverk det är också ett sånt här, som jag ser det, ord som används allt för ofta, nätverk, att det är mycket som används liksom i skolan av lärarna också och i allt att när man lägger upp alltså, bland annat nätverk ser jag nog ofta mer som en pappersprodukt, när det gäller annat i samhället, så här är nog också en sån där (skratt)

Läraren uttrycker svårigheter i att omfatta betydelsen i målsättningen ”att bilda nätverk för att främja den egna och gemensamma välfärden” och uppfattar att

begreppet nätverk är svårt att konkretisera. Citatet kan tolkas som att läraren inte förmår omsätta målsättningen i konkret praxis. Begreppet uppfattas som en form av modebegrepp som flitigt används inom skolvärden men som sällan eller aldrig konkretiseras eller omsätts i praktiken. Ambitionen att bilda nätverk uppfattas förbli ”pappersprodukter”, dvs. oförverkligade ambitioner.

I följande citat efterlyser läraren (Inf 9, K) mer vägledning i tolkningen av målsättningarna i temaområdet:

LÄRARE: ska vi gå tillbaka till vad som sku förbättras så sku det väl vara att det vore tydligare skrivet och till och med kunna ge exempel och förslag, för nog är det ju många säkert som inte förstår att vad ska jag göra när jag får det här i handen, att då sku det kunna vara exempel och förslag så att vi sku få det enklare, att det här är ett sätt att försvåra när det bara är, så att skriva den ännu svårare sku vara att försämra (skratt) ... för att det är nu liksom vårt, det här ska ju vara vårt arbetsredskap och, då är det nog ganska svårt, om jag sku gå in till lärarrummet och fråga hur dom gör nu och hur dom tolkar det här så jag är säker på att det är få procent som sku berätta att ”men så här och så här gör jag det”, utan att det sku vara, tydligt och då till och med med exempel då när det ändå är ett, det är ju egentligen enda det här som kommer, resten ska du fundera ut själv då eller tillsammans med andra lärare att hur vi tar upp och kom det inte upp här nånstans också det här med att följa upp och som du var inne på också

Läraren efterlyser en mer konkret formulerad läroplan där målformuleringarna ackompanjeras av förtydligande exempel ämnade som vägledning för lärarna. Detta är ett konkret uttryck för svårigheterna i att omsätta läroplanens målsättningar i praxis. Läraren ger även uttryck för en uppfattning att dessa svårigheter delas av de flesta kollegerna och att detta utgör en förutsättning som motverkar en fokusering på målsättningarna. Om man överhuvudtaget inte kan omfatta målsättningarna är det osannolikt att man aktivt skulle fokusera på att förverkliga dem. I sammanhanget bör emellertid åter poängteras problematikens dubbla karaktär, dvs. att svårigheterna med att omsätta målsättningarna i praxis dels kan uppfattas bero på läroplanen och dess formuleringar, dels på lärarnas förmåga att tolka målsättningarna.

Följande lärare (Inf 10, Ä) konstaterar sig ha svårigheter med att konkretisera målsättningarna som berör arbetsliv och företagande:

LÄRARE: sen kan det ju hända att man inte, inte vet jag om jag är någon expert på arbetsliv och företagsverksamhet, kanske man sku kunna ha någo, inte vet jag utbildning men, alltså dom här målen som finns i läroplanen så att dom står ju där och man ska läsa dem, men att inte kan man ju säga att man får någon sorts råd eller hur man ska nu faktiskt tänka och ta med det här i sin undervisning, hur ska man göra det här, bara att det här ska vara med, så kanske egen okunnighet kan nog vara en nackdel ibland, eller intresse, om man säger så, ja, något sådant kanske

Detta framkommer även i följande citat av samma lärare:

LÄRARE: så att det fastnade nu lita så där och började snurra i tankarna, delvis vissa saker men andra känns som, som det där med entreprenörskap känns som det sku vara långt från det som jag gör nog

FORSKARE: alltså jag tolkar det på något sätt som att det här entreprenörskap inte känns riktigt relevant i finskundervisningen?

LÄRARE: nä

I det första citatet ger läraren uttryck för en upplevelse av att inte vara kunnig i frågor gällande arbetsliv och företagande. Detta gör det svårt att fokusera på dessa

målsättningar då målsättningarna upplevs svåra att konkretisera. Läraren konstaterar att läroplanens målsättningar över lag kan upplevas som för abstrakta och generella. Läraren efterlyser konkreta råd och exempel på hur målsättningarna kunde förverkligas. Läraren konstaterar även att en orsak till svårigheterna att omsätta målsättningarna i praxis helt enkelt är okunskap, som kan böttna i ett ointresse för ämnet. Enligt detta resonemang försvårar bristande kunskap i temat en fokusering på målsättningarna men visar även på grundsynens betydelse genom att innehållet inte upplevs höra till undervisningen eller inte upplevs som intressant. Det andra citatet visar att läraren inte uppfattar de målsättningar som rör entreprenörskap som relevanta i det egna ämnet. Detta kan å ena sidan tolkas som att temats olika målsättningar passar olika bra i olika ämnen, men å andra sidan som att läraren har svårigheter med att föreställa sig på vilket sätt entreprenörskap kunde lyftas fram i finskundervisningen. Denna svårighet kan antas böttna i den okunskap som informanten gav uttryck för.

Informant 11 (K) noterade att alla övriga temaområden formulerats om i den kommunala läroplanen men att Deltagande, demokrati och entreprenörskap inte bearbetats:

LÄRARE: det är det som man just funderar med det här att tänker man rätt, att vad är det egentligen det här, alltså det är kanske lite så där, man sku kunna vara, jag försökte faktiskt se när du skickade ut det här så, men det här ser precis lika ut som kommunens egen, annars har vi skrivit om, allting till lite så att man ska förstå det bättre i våra förhållanden på det sättet, men de här är inte omskrivet något (skratt) så det bevisar lite att redan de som har gjort upp det så har egentligen inte klarat av att göra det

FORSKARE: är det lite svårt att greppa då tror du eller?

LÄRARE: säkert på något sätt att det har varit lite avlägset för att allt annat, alla de här olika temaområdena så var skrivet lite på eget sätt men det här var inte, så det förklarar lite

Läraren upplever det svårt att veta om "man tänker rätt" beträffande temaområdets målsättningar. Läraren noterar även att de lärare som arbetat med den kommunala läroplanen inte omformulerat och konkretiserat temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. De övriga temaområdena har omarbetats för att bättre passa de lokala förhållandena och läraren resonerar att detta beror på att målsättningarna i temaområdet varit för abstrakta för att lärarna skulle "klara av det". Detta är ett konkret exempel på svårigheten med att omsätta ett diffust temaområde i praxis och att denna svårighet kan ta sig uttryck även i läroplansarbetet, vilket i sin tur kan ha följdverkningar för arbetet i alla kommunens skolor.

Informant 12 (K) uppfattar att temaområdet är svårgripbart och att det framför allt är svårt att utvärdera:

FORSKARE: men du nämnde ju, när vi började prata så sade du att det kändes som att det här var ganska så där, att det rinner över kanterna och det kanske är svårt att definiera eller ta tag på vad det är

LÄRARE: ja

FORSKARE: kan man se det som nånting som faktiskt sku försvåra att man uppnår det?

LÄRARE: nå det är ju klart ja att det här, att det har man ju faktiskt den känslan att oavsett hur mycket man sku ta tag i det här och hur mycket man sku göra det här så kanske inte man har fått tag i det tillräckligt, det är nog en sån här sak att, att ... på så sätt så är liksom de här olika ämnena, om vi kallar dem ämnen, språket engelska är väldigt, du kan ta upp väldigt mycket men att du gör det på ett annat språk och där så ser du hela

tiden hur mycket det fastnar och så vidare, det här är i mina ögon ett oändligt stort och kanske svårt att se att får vi nånting att gå hem, får vi nånting att fastna, det kanske att om elever visar upp intresse så det är ju kanske nånting som sku vara, som är väldigt bra på det sättet

Citatet kan tolkas som att svårigheterna med att omsätta temaområdets målsättningar i konkreta undervisningsmål även medför att temat blir svårt att utvärdera. Utan konkreta mål är det med andra ord svårt att bedöma om de uppnåtts eller ej. Detta visar att svårigheterna med att omsätta temaområdets målsättningar i praxis har konsekvenser både för fokuseringen på temat och på utvärderingen.

Denna lärare (Inf 13, K) ger uttryck för en uppfattning att omsättandet av målsättningarna i praxis är en krävande process, men att den trots allt är möjlig:

LÄRARE: fast det kanske är en massa fina ord men då man riktigt börjar ta dem till gräsrotsnivå så nog hittar jag ju punkter här som jag tycker att finns i min undervisning, vår undervisning här i huset, det finns alltid möjlighet att utveckla, det är ju det  
FORSKARE: när du ser på de här, det finns ju dels en massa syften som man har skrivit in och flera syften per mening dessutom här i början och sen de här målsättningarna, vad tänker du kring dom där?

LÄRARE: nå jag tänker ju så här att det låter väldigt fint, fina formuleringar och sen försöker jag för mig själv tänka och bryta ner dem att vad innebär det egentligen för min konkreta undervisning riktigt på gräsrotsnivå, så tänker jag, fina fina ord

Läraren uppfattar att målsättningarna är ”fina ord” vars omsättande i konkret undervisning kräver en avsevärd insats. Citatet kan emellertid tolkas som att läraren tagit sig an processen, och som ett resultat av denna även funnit flera kontaktpunkter mellan temaområdets målsättningar och den egna undervisningen och verksamheten på skolan i övrigt. Således är målsättningarna möjliga att konkretisera och omsätta i undervisning, men processen upplevs vara krävande.

I följande citat vidareutvecklar läraren (Inf 13, K) resonemanget om svårigheterna i att konkretisera målsättningarna:

FORSKARE: men upplever du det som på något vis, vad ska vi säga, oändamålsenligt att det är formulerat som det är?

LÄRARE: ibland tycker jag ju att det är för, att det går över huvudet så att säga

FORSKARE: att det är krångelspråk av saker som inte egentligen är krångliga?

LÄRARE: som inte egentligen är krångliga, man tycker att ”hjälp, att det här är något knepigt, stort och så här” men som jag sade, jag tycker att vi jobbar nog med en del av det här

FORSKARE: men tror du, påverkar det där liksom hur man reagerar på det här när det kommer en

LÄRARE: ja, ibland är det nog så med det här liksom läroplanstexten att väggen kommer emot att ”nej, det här förstår jag inte” att du måste ju ta den där tiden och börja fundera att, ”det kanske är det här simpla” som egentligen döljer sig bakom de här nog väldigt i mitt tycke flummiga formuleringarna, att där sku man nog efterlysa enklare konkret, enklare språk, då tror jag att också lärare sku, för jag menar, läroplan och det här bör ju vara vår ryggrad i undervisningen, det är ju det som ska styra och då borde det ju vara ett dokument som man upplever att man kan ta till sig och förstå, men enligt min uppfattning är det inte alltid så

FORSKARE: nä, så läroplanen är inte tillgänglig på det sättet

LÄRARE: nä, nä, det är ibland ett dokument med fina formuleringar



Läraren resonerar att många lärare kan uppleva svårigheter i att omfatta läroplanens målsättningar, vilket kan leda till att temaområdet helt förbises eftersom det uppfattas som obegripligt. Samtidigt visar lärarens resonemang att ett konkretiserande är fullt möjligt men kräver en aktiv och målmedveten insats av lärarna. Citatet är ytterligare ett exempel på den tvärsidiga problematiken med läroplanens formuleringar. Formuleringarna i sig utgör problematikens ena dimension, medan lärares beredskap och vilja att ta sig an en tolkning av formuleringarna utgör problematikens andra dimension.

Även följande citat (Inf 14, K) exemplifierar svårigheterna med att konkretisera målsättningarna och omforma dem i praxis:

FORSKARE: om vi ser på de här syftena och målsättningarna, vad tänker du kring de där syftena och målsättningarna?

LÄRARE: nog sku de fara, jag bara tänker på egen klass, de är ganska låga de här fyrorna och de här som är ganska så nog det här, att få det här ... jaa, det sku vara intressant att prova, jåå den vägen, det här för att det är ju, jag vet inte riktigt för det första att var i vilket forum sku jag ta upp det, för det första, att jag sku ju kunna tänka mig att det sku bli ett sidospår i miljö och natur som man sku kunna tangera och få någon koppling till det och så här men redan att tänka sig att det här ska vi lära in, men när? kanske så här liksom att, utan att sedan specifikt gå in på de här olika delmålen

Läraren ger uttryck för svårigheten att konkretisera målsättningarna och finna ett lämpligt forum för fokuseringen på dessa. Läraren uttrycker även ett tvivel kring lämpligheten att fokusera på dessa målsättningar i sin årskurs eftersom eleverna upplevs som omogna i förhållande till målsättningarna. Läraren anser att en fokusering kunde ske som ett sidospår i miljö och natur, men förhåller sig tveksam till ändamålsenligheten. Citatet kan även tolkas som att temaområdets målsättningar i första hand uppfattas som ett ämnesinnehåll av övervägande kognitiv karaktär, som skulle kräva extra resurser i form av lektionstid. Detta kan tolkas som att denna lärare i första hand inte uppfattar temaområdet vara relaterat till skolans arbetssätt, organisation eller undervisningsmetoder, utan mer som ett specifikt undervisningsinnehåll.

Tolkningen att läraren (Inf 14, K) uppfattar temat som ett undervisningsinnehåll i behov av egen timresurs förstärks i följande citat:

LÄRARE: nå det att det kanske sku avledas att vi har ett sådant ämne eller vi har en sån period eller det tas med i miljö och natur och kultur eller vad det nu sku kunna heta, men att nog är det ju så att när man har klara ramar för att "eleven ska" och man sku då kanske ha spjålt ned det till lite lättbegripligare för den och den årskursen så då tror jag ju att då sku det komma med att, nog fanns det ju förr omgivningslära och där tror jag att det mera togs upp den här typens frågor tidigare, på -70 talet än vad det gör i dag

FORSKARE: men har det att göra med att temaområdena är ämnesöverskridande och resten av läroplanen är indelad i ämnen, att tror du att det sku blir lättare där om man inte har temaområden utan

LÄRARE: inte ha, jå jå jå

FORSKARE: få in dem tydligare i ämnena

LÄRARE: det tror jag, nog sku det fundera bättre så

Läraren upplever att en fokusering på temat skulle underlättas om målsättningarna ingick i de olika undervisningsämnenas målsättningar, formulerade på ett tydligt sätt så att lärare lättare kunde uppfatta vad som förväntas. Detta kan tolkas som att lärare upplever det svårt att omsätta läroplanens målsättningar i konkret undervisning och även som att de ämnesöverskridande temaområdenas roll förblivit oklar. Detta kan

till viss del bero på att de ämnesöverskridande temaområdena i denna lärares kommun rationaliserats bort ur den kommunvisa läroplanen. Samtidigt visar det att ämnesindelningen utgör ett starkt element i denna lärares grundsyn genom att även ämnesöverskridande teman tolkas ur detta perspektiv.

Läraren (Inf 14, K) resonerar vidare kring olika målsättningar i temaområdet och konstaterar att speciellt de som rör företagande och samhällets strukturer känns svåra att omsätta:

LÄRARE: lära sig om arbetsliv och företagsverksamhet och lära sig deras betydelse för individen och samhället, då är vi redan lite längre bort från, det blir lite samhällskunskap då och okej nog är det ju bra men att, det känns mera avlägset ... de talar om offentliga sektorn och näringslivet och de här olika organisationers betydelse och verksamhetsformer, det är, att det ska nog vara hemskt nära på innan de kan få det taget till sig att "jaha, det är det där du menar"

FORSKARE: offentliga sektorn känns lite frånvarande från klass 4

LÄRARE: nå jag sku nog säga det att det rör dem inte mycket i ryggen det inte och jag tycker att de kan vara lyckligt ovetande om det ännu

Läraren uppfattar att målsättningar som har att göra med företagande eller offentliga sektorn känns avlägsna från verksamheten och att målsättningarna borde konkretiseras i hög grad för att kunna behandlas ändamålsenligt. Detta kan tolkas som att läraren finner det svårt att omsätta dessa generella målsättningar i praxis i årskurs 4. Läraren förefaller även anse att dessa målsättningar inte är speciellt relevanta för denna årskurs.

Följande citat (Inf 16, Ä) visar att svårigheten att omsätta målsättningarna i praxis även kan gälla enskilda målsättnings förhållande till enskilda ämnen:

FORSKARE: men tycker du liksom, är det i ditt ämne som den här företagsverksamheten känns lite udda eller onaturlig, eller tycker du över lag i det där temaområdet?

LÄRARE: nå, det är nog i mitt ämne sku jag säga, att jag tycker nog att det är bra över lag att de lär sig om företagsamhet, men det kanske inte har direkt med mitt eget ämne att göra

Citatet visar att läraren upplever att målsättningarna som gäller företagande känns onaturliga och avlägsna i sitt ämne. Samma lärare uppfattade emellertid att andra av temaområdets målsättningar är naturliga och viktiga för sitt ämne. Detta kan dels tolkas som att svårigheterna att omsätta målsättningarna kan gälla enskilda målsättningar och inte temat som helhet, dels som att olika målsättningar är olika lämpade att förverkligas i olika ämnen.

### *Underkategori 2: Lärares kunskap och medvetenhet om temat*

Flertalet lärare uttryckte en låg medvetenhet om temat och gav uttryck för uppfattningen att bristande kunskaper om olika aspekter av temaområdet motverkar en fokusering på målsättningarna. Av de totalt sexton intervjuade lärarna meddelade sammanlagt fyra i samband med intervjun att de inte sedan tidigare var medvetna om att läroplanen innehöll ett ämnesöverskridande temaområde som Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Att en så stor del av de intervjuade lärarna inte visste om att temaområdet existerar utgör självfallet en förutsättning som motverkar en fokusering på temaområdets målsättningar. Samtidigt bör det emellertid noteras att en omedvetenhet om temats existens inte behöver medföra att målsättningarna i sin helhet förbisetts. Ett flertal lärare uppfattade de målsättningar som berör

deltagande och demokrati som självklara målsättningar för den grundläggande utbildningen. Därmed är det i princip möjligt att lärare fokuserat på dessa målsättningar utan att vara medvetna om att de varit en del av temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Oavsett detta visar den låga medvetenheten om temats existens att de ämnesöverskridande temaområdena inte har samma status som undervisningsämnena och att fokuseringen på de ämnesöverskridande temaområdena generellt kan antas vara låg.

Denna lärare (Inf 2, Ä) ifrågasätter skolledningens medvetenhet om temats existens:

LÄRARE: Nog är det ju egentligen helt vad vi gör här att nog sku väl alla förutsättningar finnas här också att man når dom här, men det där men jag vet inte att vet ens vår rektor av att det finns något sånt här i läroplanen och är hon, hur uppfattar hon det här

Läraren resonerar att förutsättningar att fokusera på temaområdets målsättningar förvisso finns men ifrågasätter rektorns medvetenhet om temats existens. Detta kan tolkas som att skolledningens inställning till temat har en betydelse och att en omedvetenhet från rektorns sida motverkar en fokusering i skolan som helhet.

Följande lärare (Inf 4, Ä) resonerar att en orsak till att vissa av temaområdets målsättningar förbises är lärares okunskap:

FORSKARE: har du någon uppfattning om att vad beror det på att vissa av de här målsättningarna inte

LÄRARE: jag vet inte om, vet alla om att de finns i läroplanen, är de okunskap sen ändå

Samma lärare återkommer till omedvetenheten och ifrågasätter i hur stor utsträckning kollegerna är medvetna om temats existens:

LÄRARE: och sen tror jag nog att största problemet är att jag tror inte att om jag nu sku gå till lärarrummet och visa det här så jag undrar hur många som överhuvudtaget vet att nånting sånt här existerar i läroplanen, att det är det

Läraren är av uppfattningen att en stor del av lärarna i skolan överhuvudtaget inte är medvetna om att temat finns i läroplanen och att detta självfallet motverkar en fokusering på temats målsättningar. Samtidigt säger detta något om lärares grundsyn då ämnesöverskridande element i styrdokumentet förefaller förbises i stor utsträckning.

Även denna lärare (Inf 5, Ä) ifrågasätter graden av medvetenhet om temats målsättningar:

LÄRARE: nå nog tror jag att förutsättningarna finns, det tror jag, sen kan det ju vara det att, att medvetenheten om de här målen, att man kanske inte alltid är så medveten om att de här målen finns, sku man vara mera medveten kanske man sku nå ännu mera av dem, men förutsättningarna tror jag nog finns, de flesta åtminstone, för att nå de flesta åtminstone, tror jag, på något sätt

Läraren är av uppfattningen att förutsättningar för att nå målsättningarna föreligger men resonerar att en större medvetenhet bland lärare om temaområdet skulle leda till en större fokusering på målsättningarna. Därmed ger läraren medvetenheten om temat en nyckelroll i frågan om förutsättningar som motverkar uppnåendet av temats målsättningar och antyder att denna medvetenhet kunde vara större.

Följande lärare (Inf 10, Ä) uppfattar att vissa av temats målsättningar "är i tankarna" men att målsättningarna rörande företagande upplevs som obekanta:

LÄRARE: ja, vad ska vi säga ... nå vissa saker kanske jag nog har lite så där i tankarna, men andra saker inte alls, som det här med så att säga entreprenörskap, jag vet nog inte om jag har brukat tänga några sådana saker, det kändes som att "aj, sku jag behöva fundera på det också?"

Läraren upplever målsättningarna som rör företagande som obekanta och tanken att i hans ämne fokusera på dessa upplevs som främmande. Detta antyder att olika målsättningar i temaområdet kan ha olika förutsättningar. Samtidigt tyder detta på att lärare uppfattar de målsättningar som rör entreprenörskap som mer främmande än de som rör deltagande och demokrati, ett konstaterande som även lyfts fram i koden "Deltagande och demokrati naturliga mål för skolan".

I följande citat konstaterar samma lärare (Inf 10, Å) att temaområdet inte "fastnat i minnet" och att läraren varit omedveten om dess existens:

LÄRARE: men, men vissa saker, ja det här är nog något som inte har fastnat i mitt minne när jag har läst igenom läroplanen måste jag medge, så det var en bra påminnelse om att det här finns

Läraren konstaterar sig ha varit omedveten om temats existens och menar att intervjun var en bra påminnelse om att temat finns. En låg medvetenhet om temat motverkar självfallet en aktiv fokusering på dess målsättningar.

Läraren (Inf 10, Å) resonerar i följande citat att förverkligandet av målsättningarna kunde underlättas om temaområdets målsättningar tydligare framkom i de ämnesspecifika delarna av läroplanen och ifrågasätter i vilken utsträckning lärare är medvetna om temat:

FORSKARE: så hurdana förändringar uppfattar du att sku underlätta för dig att nå den här typens målsättningar i undervisningen? vad sku kunna hända eller borta hända?

LÄRARE: kanske det att man sku sätta mera såna här mål i ämnesspecifika målen att inte bara de här övergripande målen utan faktiskt få med dom där under varje ämne och där då redan bestämma något, inte för att jag vet vad det sku vara för mål och vad man sku i olika ämnen ta fasta på men om man sku dela upp det så men inte vet jag om det är en bra lösning men det kanske sku vara lättare åtminstone att få med mer av de här andra  
FORSKARE: uppfattar du att det sku bli på något vis tydligare i läroplanen om det sku vara i ämnesspecifika delarna?

LÄRARE: ja, kanske för mig sku det vara, inte kanske alla ser det så inte, men jag tycker att över lag, det pratas inte, inte vet jag hur mycket alla andra lärare följer läroplanen eller liksom har den så jättemycket i åtanke åtminstone med de här övergripande målen, att om man sku fråga nu fem första kollegerna när dom har sett på det där så det kan nog variera ganska mycket i svar nog där, så kanske om man sku ha med mer av det i de här ämnesspecifika så sku flera ta med det här, funderar jag, kanske så

Läraren menar att medvetenheten om temaområdet är låg och resonerar att ett förflyttande av målsättningarna från temaområdena till ämneskapitlen kunde underlätta och tydliggöra målsättningarna för ämneslärarna. Läraren ifrågasätter i vilken utsträckning lärare överhuvudtaget uppmärksammar de ämnesöverskridande temaområdena och även i viss mån läroplanen över lag. I citatet kan tolkas en förhållandevis avslappnad inställning till läroplanen som styrdokument. Detta kan ses som ett uttryck för att utgångspunkterna för planeringen av undervisningen kanhända inte är så starkt knutna till läroplanen i allmänhet och till de ämnesöverskridande temaområdena i synnerhet. Detta bidrar till en låg medvetenhet om temat, vilket uppfattas motverka en fokusering på detsamma.

Följande lärare (Inf 14, K) lyfter fram bristen på kunskap om temat som en huvudsaklig faktor som motverkar en fokusering på temaområdet:

FORSKARE: men om jag tolkar dig rätt så brist på tid och brist på utrymme för det här så är

LÄRARE: och framför allt kanske brist på, jag menar vi ska ju ha en kunskap också om det som vi lär så vi ska ju ha nånting som vi kan förmedla också på det viset och på vilken nivå, så att det är ganska mycket öppet den vägen

Läraren menar att det är "ganska mycket öppet" vad gäller kunskapen om temats innehåll. Läraren konstaterar att en grundläggande förutsättning är att lärare har kunskap om det som de ska förmedla, för i avsaknad av kunskap uteblir även fokuseringen. Ordvalet "förmedla" kan tolkas som att läraren i första hand uppfattar temaområdet som bestående av ett undervisningsinnehåll som eleverna ska ta del av och detta kan även ses som en antydning att denna lärare inte i första hand förknippar exempelvis elevcentrerade undervisningsmetoder med temaområdet.

Följande lärare (Inf 15, K) konstaterar att en fokusering på temaområdet i första hand beror på läraren och att denna inte var medveten om temat:

LÄRARE: jag tror nog att det är mycket upp till läraren, jag kände inte till det här om jag är ärlig och jag tror inte att det är många som gör det och de flesta som jag har pratat med så "jaha, finns det något sånt här också?"

Läraren konstaterar öppet sig varit omedveten om temats existens, och att kollegerna förefaller vara i samma situation. En omedvetenhet om temats existens på lärar- och i detta fall även skolnivå är självfallet en förutsättning som motverkar en fokusering på temaområdets målsättningar.

### *Sammanfattning*

Sammanfattningsvis kan det konstateras att lärarna anser att en förutsättning för att målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap ska uppnås är att temaområdet blir föremål för fokusering ur ett flertal perspektiv och att strävan att nå målsättningarna får stöd. Lärarna konstaterar att de målsättningar som tangerar deltagande och demokrati upplevs som naturliga inom den grundläggande utbildningen och att dessa i någon mening oreflekterat tangeras. Å andra sidan uppfattar lärarna att målsättningar relaterade till entreprenörskap inte är lika naturliga och att de inte förverkligas i samma utsträckning. Lärarna upplever att det i en vardag präglad av mångfacetterade förväntningar vore angeläget med olika former av forum för utbyte och en kollegial fokusering, i synnerhet då samhällets förväntningar i stor utsträckning upplevs vara ämnesfokuserade. Lärarna lyfter över lag fram ämnesfokuseringen i dess olika uttrycksformer som en motverkande faktor. Lärarna ger även uttryck för uppfattningen att den välfärd som temaområdet i någon mening är ämnad att upprätthålla samtidigt håller på att undergräva dess förutsättningar genom att eleverna nivå av företagsamhet uppfattas ha sjunkit. Några lärare påpekar emellertid att detta även kan gälla lärarna själva. Samtliga lärare betonar hur central roll lärarens pedagogiska grundsyn spelar och ger uttryck för en uppfattning att olika kontextuella åtgärder kan få avsedd effekt endast under förutsättning att läraren aktivt väljer att fokusera på företagsamhet. Lärarens autonomi betonas således. Ur detta perspektiv är det oroande att lärarna ger uttryck för en svårighet i att omsätta temaområdets målsättningar i konkret undervisning så de uppfattas vara diffusa. En konkret vägledning efterfrågas. Lärare konstaterar även att kunskapen och medvetenheten om temat generellt är låg, vilket till sin del torde motverka ett uppnående av temaområdets målsättningar.

## 5.3 Resultattema 2: Handlingsutrymme

Det andra resultattemat visar att en förutsättning för att målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap ska kunna uppnås är att lärarna upplever sig ha tillräckligt med handlingsutrymme. I intervjuerna beskriver lärarna dagens skola som präglad av exempelvis ökande arbetsbörda, ökande byråkrati, en splittrad arbetsbild och ämnesfokusering. Lärarna lyfter även fram ett utökande av deras arbetsuppgifter och ansvar, i kombination med överambitiösa ämnesmålsättningar i läroplaner. Därtill nämns otillräckliga timresurser, ökad heterogenitet i elevgrupperna samt minskade resurser som faktorer som begränsar handlingsutrymmet. Lärarna uppfattar att denna situation medför att den typ av pedagogiskt utvecklingsarbete som skulle krävas för att utveckla undervisningen i riktning mot temaområdets målsättningar helt enkelt inte får utrymme. Handlingsutrymmet är emellertid inte betydelsefullt endast för det pedagogiska utvecklingsarbetet utan även för undervisningen. Lärarna anser att undervisning som utvecklar de egenskaper som efterfrågas i målsättningarna kräver mer handlingsutrymme än dagens resurser och struktur ger möjligheter till. Därmed framträder lärarnas handlingsutrymme som en central förutsättning för uppnåendet av målsättningarna i temaområdet.

Handlingsutrymmets omfattning kan emellertid uppfattas bli relevant först i det skedet då en lärare valt att fokusera på att uppnå temaområdets målsättningar. Samtidigt kan lärarnas medvetenhet om det begränsade handlingsutrymmet i sig fungera som en förutsättning som motverkar en eventuell fokusering. Dessa resultatteman påverkar därmed varandra. I intervjuerna framkom inga förutsättningar som var ändamålsenliga att entydigt koda som förutsättningar som möjliggör uppnåendet av temaområdets målsättningar. Däremot framkom förutsättningar som påverkar, dvs. antingen möjliggör eller motverkar, samt förutsättningar som entydigt motverkar uppnåendet av målsättningarna. Följande figur ger en översiktlig bild av innehållet i resultattema 2. En aspekt värd att uppmärksammas i sammanhanget är att inga personliga förutsättningar överhuvudtaget kunde kodas som relevanta för handlingsutrymmet. Lärarna uppfattade med andra ord att deras handlingsutrymme helt och hållet påverkades av kontextuella faktorer.

### Handlingsutrymme

#### A. Kontextuella förutsättningar som påverkar lärarnas handlingsutrymme

1. Resurser
  - a. Föräldrar och samhället som resurs
  - b. Ekonomi
2. Skolklimat
3. Olika förutsättningar i olika ämnen
4. Eleverna

#### B. Kontextuella förutsättningar som begränsar lärarnas handlingsutrymme

1. Läroplanen omfattande och oflexibel
2. Arbetsbörda och tidspress
3. Utbildningssystemets struktur

Figur 5:

Översikt över resultattema 2: Handlingsutrymme



### 5.3.1 Kategori A: Kontextuella förutsättningar som påverkar lärarnas handlingsutrymme

I intervjuerna framkom ett antal förutsättningar som lärarna uppfattade påverka deras handlingsutrymme på olika sätt, beroende på hur de kom till uttryck. Dessa förutsättningar kan antingen öka handlingsutrymmet och bidra till att möjliggöra uppnående av målsättningarna i temaområdet, eller begränsa handlingsutrymmet med motsatt effekt. Dessa aspekter kodades i underkategorierna Resurser, Skolans klimat, Olika förutsättningar i olika ämnen, och Eleverna.

#### *Underkategori 1: Resurser*

Majoriteten av lärarna lyfte fram frågan om resurser och menade att resurserna i stor utsträckning styr vad som är möjligt eller inte möjligt att göra i undervisningen och i skolan generellt. Lärarna uppfattade att resurser på ett avgörande sätt påverkar deras handlingsutrymme och därigenom möjligheten att arbeta med och uppnå målsättningarna i temaområdet.

##### *a. Föräldrar och samhället som resurs*

Några lärare uppfattade att föräldrarna och det omgivande samhället ställde upp för skolan på ett sätt som gav lärarna ett handlingsutrymme att uppnå temaområdets målsättningar som skolkontexten inte erbjuder. Därmed såg lärarna föräldrarna och det omgivande samhället som en resurs som kunde utnyttjas i strävan att nå temaområdets målsättningar.

Läraren i följande citat (Inf 1, Ä) uppfattar att företagen i näromgivningen ställer upp både genom att ordna studiebesök men även ekonomiskt i viss utsträckning:

FORSKARE: men är det alltså ett ... jag försöker tolka vad du säger, kan man alltså se samhället runtomkring som ett stöd, egentligen, för att uppnå de här målsättningarna?

LÄRARE: Jå, det tycker jag nog, för att de är ju väldigt villiga nog att ta emot oss att de stöder nog oss och just med vissa teman som vi har haft så kan företagen också stöda med pengar

FORSKARE: Ja precis det, men finns det ett stort intresse från samhället runtomkring, att vara med och hjälpa i skolan och?

LÄRARE: Nå inte bjuder de ju ut sig inte så här

FORSKARE: utan det är skolan som måste bjuda ut sig

LÄRARE: bjuda ut sig att "kan ni vipa lite?"

Läraren ser det omgivande samhället och dess företag som ett potentiellt stöd som kan bidra till att öka lärarnas handlingsutrymme genom att ordna studiebesök men även genom begränsat ekonomiskt understöd. Det framkommer emellertid att detta förutsätter en aktiv insats från lärarens sida att söka detta stöd och att samhället inte självant erbjuder detta. En ökning av handlingsutrymmet genom att utnyttja närsamhället som resurs kräver därmed en aktiv insats av läraren.

Följande lärare (Inf 6, K) uppfattar i sin tur att skolan erbjuder olika aktiviteter som kan bidra till att tillföra skolverksamheten perspektiv som stöder uppnåendet av målen:

FORSKARE: du nämnde det här med att hålla dörren öppen för folk utifrån, hur förhåller sig resten av närsamhället till det här, är dom villiga att komma med i skolan och bidra eller

LÄRARE: ibland, men oftast så är det ju nog faktiskt folk som kommer längre ifrån som kommer in, som har det här, församlingen är ju det här ofta hit och har gäster kanske missionärer som har varit ute i andra länder och så, men så har vi också varit, en sån liten skola och vi har haft namn om oss att vara så där mottagliga för det mesta, så folk har kontaktat oss, som till exempel den här, [organisations namn], dom har gjort nån film med oss, att ofta så får vi förfrågningar från olika håll och det tror jag beror på att vi är, vi har varit en liten skola, lätt att jobba med dom här barnen och dom är ganska öppna, så att det ligger dom nära

Läraren nämnde att skolan byggt upp ett anseende om sig att "hålla dörrarna öppna", vilket resulterat i att olika aktörer kontaktar skolan för att erbjuda olika former av aktiviteter. I detta fall är det inte i första hand närsamhället som står för dessa erbjudanden utan "folk längre ifrån". Läraren uppfattar att en mångsidig interaktion med samhället stöder uppnåendet av målsättningarna i Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Interaktionen bidrar med ett handlingsutrymme och erbjuder möjligheter som skolan inte har. Olika aktörer i samhället ses därmed som en resurs som kan utnyttjas för att hjälpa skolan nå målsättningarna. Citatet kan även tolkas som att dessa erbjudanden från samhället grundar sig på att skolan byggt upp ett anseende om att vara en dynamisk och mottaglig skola där lärarna och eleverna förhåller sig öppna till en interaktion. Således är lärarnas aktiva arbete centralt även i detta sammanhang.

Samma lärare (Inf 6, K) fortsätter med att resonera kring skolans roll i närsamhället och menar att skolans centrala roll även bidrar till ett engagemang från föräldrarnas sida:

LÄRARE: att skolan har nog en väldigt viktig roll i det här samhället och dom, har vi påskbasar, har vi försäljning av nånting eller säljer barnen majblommor eller nånting så det är inte frågan om heller utan det är helt otroligt hur dom ställer upp, där har vi ju nog euro och cent, men då det här, olika projekt och sånt som vi har haft så, FORSKARE: men då menar du alltså att föräldrarna och närsamhället kan på det sättet i de här projekten också vara med och stöda

LÄRARE: ja, absolut, absolut

Läraren uppfattar att föräldrarna och närsamhället aktivt stöder skolan genom att delta i olika projekt som skolan ordnar och att detta engagemang bidrar till att ge skolan ett handlingsutrymme som den inte haft utan samhällets aktiva stöd. Således betonar läraren betydelsen av interaktionen med närsamhället.

Följande lärare (Inf 8, K) nämner föräldrar som en resurs som kan bidra till uppnåendet av målsättningarna:

FORSKARE: finns det något annat som du sku uppleva att sku stöda dig?

LÄRARE: föräldrar, på det viset att om jag har aktiva klassföräldrar och olika föräldrar och om man tar in dom i undervisningen så då kan man få vilka resurser som helst att och många goda idéer har också fötts från föräldrar liksom att göra nånting annorlunda eller kunna bidra med något som inte man annars kanske sku ha fått, så där tycker jag nog också är en källa för att få resurser också med tanke på det här

FROSK: alltså resurser tänker du då tid, utrymmen, pengar

LÄRARE: ja, ja, möjligheter att röra sig till exempel, att fara nånstans och bara det att man kommer hit och berättar och allt det här så kan det finnas möjligheter där

FORSKARE: så det är mycket immateriella resurser snarare än

Läraren uppfattar föräldrar som en resurs som kan bidra med idéer och input. Föräldrarna ses även som en resurs som ökar lärarnas handlingsutrymme exempelvis genom möjligheter till transport eller genom att föräldrar kan involveras i skolans undervisning och verksamhet. Även i detta citat kan en interaktion mellan skolan och omgivningen skönjas.

Samma lärare (Inf 8, K) fortsätter med att exemplifiera detta samspel mellan skolan och föräldrarna genom att nämna ett gemensamt evenemang som årligen ordnas på skolan:

LÄRARE: ja, nå där blir ju liksom ett samarbete där klassläraren är med på ett litet hörn och funderar att vilken del kan vi göra här i skolan och eleverna fixar det därän skyltar och grejjer och så är ju föräldrarna aktivt då och möts flera gånger för att fundera vem tar hand om vad och vad ska vi ha med och där är eleverna delvis med och beroende på vad den här årskursen har på gång annars lite fritidssysselsättningar också det kan vara lite dansuppvisningar och lite jumppa och ibland har det också varit någon teatergrej som de har övat in i skolan också

Ordnandet av skolevenemanget bygger på och möjliggörs av ett samarbete mellan lärarna, eleverna och föräldrarna. Utan föräldrarnas aktiva insats skulle evenemanget inte kunna ordnas, vilket tolkas som att föräldrarnas insats bidrar till att skapa det handlingsutrymme som krävs för evenemanget. Läraren uppfattar evenemanget som ett bra sätt att fokusera på deltagande och demokrati och ser det således som ett sätt att uppnå målsättningarna i Deltagande, demokrati och entreprenörskap.

Följande lärare (Inf 13, K) ser en interaktion med närsamhället och föräldrarnas insats som centralt för uppnåendet av målen:

LÄRARE: det här? nå kontakten med omvärlden, att inte bara sitta här i skolhuset, jag menar om man vill besöka ett, i trean besöker vi [företag] och industrin där och att man rör sig utanför och folk tar ju emot, föräldrar, där är ju föräldrarna, föräldrarna kan ibland vara besvärliga, jag säger inte alls för det, men nog kan de ju vara en guldgruva också, deras arbetsplatser, deras bekanta och deras möjligheter att medverka och ge sitt strå till stacken så det kan nog vara

FORSKARE: men är de generellt väldigt villiga att ställa upp?

LÄRARE: visst är de det, absolut

FORSKARE: så de blandar sig på ett positivt sätt också

LÄRARE: det kan verkligen vara en resurs ja, man pratar om något land eller någon kultur så kan det ju vara någon som har varit där och som kanske har bott i ett land och kommer och berättar eller du har människan och människans anatomi, ja då kan en pappa som är läkare komma in och berätta och svara på frågor, i stället för att jag ska stå där och säga att "jag vet inte men jag kan ta reda på", liksom det här

Citatet antyder att läraren ser närsamhället som en resurs som möjliggör ett handlingsutrymme som skolan i sig själv inte erbjuder. Därtill uppfattar läraren att föräldrarna kan vara en tillgång i skolarbetet genom att erbjuda möjligheter utöver det som skolan har. Därmed bidrar såväl närsamhället och föräldrarna till att läraren och klassen kan göra saker de annars inte skulle ha möjlighet till. Därför kan dessa ses som förutsättningar som bidrar till ett ökat handlingsutrymme att nå målsättningarna i temaområdet.

Gemensamt för de citat där samhället och föräldrarna ses som resurs är att lärarna uppfattar att en mångsidig interaktion med omgivningen stöder uppnåendet av temaområdets målsättningar och att samhället och föräldrarna kan bidra till denna interaktion.

## *b. Ekonomi*

Flera lärare lyfte fram ekonomins påverkan på handlingsutrymmet. Påverkan kunde handla till exempel om möjligheten att röra sig i samhället med elevgrupper på studiebesök, vilket lärarna ansåg vara relevant för att uppnå målsättningarna. Ekonomin var emellertid även relevant exempelvis för möjligheterna för lärare att delta i fortbildningar och möjligheten att anställa vikarier under lärares fortbildningar, studiebesök eller liknande. Därtill lyftes ekonomi generellt fram som betydelsefullt för handlingsutrymmet i skolarbetet genom att ekonomin påverkar såväl timantal, timfördelning som gruppstorlekar, utrymmen och utrustning i skolan.

Följande lärare (Inf 1, Ä) konstaterar att ambitionen att interagera med samhället genom studiebesök kräver ekonomiska resurser:

LÄRARE: Ja och så är ju nog vår studiehandledare, hon är nog super på att vara ut med dom och, som med allt runtomkring, hon är super på att få loss pengar.

FORSKARE: Men är det liksom ett problem det där att få loss pengar, måste man söka om det eller finns det reserverat någonting just för studiebesök?

LÄRARE: Nå, nog anhåller vi ju alltid från kommunen varje år och hittills har jag ju nog fått för det här (avfallshanteringsföretag), det är ju transporter som är ... och just det här (avfallshanteringsföretag) och (livsmedelstillverkare) har jag fått och så har jag också fått fara ut med dom till (yrkesskolas övningsrestaurang) och äta, 9:orna

FORSKARE: Jaha? Just så

Läraren konstaterar att studiehandledaren på skolan speciellt förtjänstfullt lyckats frigöra medel för studiebesök i närregionen. Denna tillgång av ekonomiska resurser skapar således ett handlingsutrymme som möjliggör interaktionen.

Informant 08 (K) lyfter likaså fram vikten av tillgång på resurser för studiebesök som relevant för uppnåendet av temaområdets målsättningar:

FORSKARE: kommer vi på något annat? tid, ork,

LÄRARE: nå medel förstås, om man vill röra sig med en grupp elever så är ju nog sen då medel för skjutsar och, kunde vara en grej som begränsar

Läraren konstaterar att avsaknaden av medel för att röra sig med eleverna i samhället skulle begränsa handlingsutrymmet och motverka ett uppnående av temaområdets målsättningar.

Även informant 11 (K) konstaterar att interaktionen med samhället är av vikt och att begränsade resurser för detta ändamål är problematiskt:

FORSKARE: om vi liksom delar upp förutsättningarna i sådana som understöder och sådana som försvårar, kan du lyfta fram eller identifiera några faktorer i skolverkligheten eller i samhället utanför som gör det svårare eller motverkar på något sätt eller försvårar arbete mot sådana här målsättningar?

LÄRARE: nå det är ju just det som jag sade med det här ekonomiska och så är det ju avstånd och allt möjligt sånt där, liksom om du vill ha kontakten utåt så är det ganska utspridd kommun så är det ju allting så, att sku du bo, alltså man försöker ju som vi ska säga kontakten utåt så söker du ju till allt som finns nära, som är på cykelavstånd, så har man kontakt med, men sen så kommer följande steg då att, så att jag tycker nog det är mycket sånt här just, att sku du bo i en stad och ha allting runtomkring dig så nog tror jag du sku jobba helt annorlunda

Läraren resonerar att interaktionen med omgivande samhället är central, men att avstånden i en landsortskommun försvårar. I en landsortskommun är man beroende av ekonomiska medel på ett annat sätt än vad som är fallet i t.ex. en stadsskola där avstånden till olika offentliga instanser, företag etc. är kortare. Bristen på ekonomiska resurser för transporter begränsar på så sätt lärarens handlingsutrymme i detta avseende.

Följande lärare (Inf 12, K) följer samma resonemang som ovanstående:

FORSKARE: om vi övergår till att fundera nu mer konkret på förutsättningar att nå den här typens målsättningar, så om jag där igen börjar med en helt öppen fråga att vad tycker du över lag att det finns för förutsättningar i skolan i dagens läge att nå den här typens målsättningar?

LÄRARE: nå det här, nå dels så är det ju ganska beroende av att var skolan finns så där fysiskt, för ska vi säga att vill man ha så att säga en aktiv undervisning utanför skolan som det här kanske ofta, man sku kunna ofta sammanknyta det här i så, där så kommer den här skolans fysiska placering att ha en ganska stor påverkan, vi som finns här ute på landet, vi ska för det mesta ha buss, oavsett vart vi ska flytta oss och vi får gärna liksom det finns, runtomkring finns det öppna dörrar så att säga att det sku vara möjligt men där sätter den här ekonomiska möjligheten lita käppar i hjulet för oss, att det är liksom en sån här praktisk grej som man tycker direkt att lite bromsar upp och det är klart att, som jag sade, vi har ibland folk som kommer in och berättar om yrken, om olika saker men att det här, det är inte så naturligt heller för dom att komma till en skola där dom behöver förflytta sig en hel del, så en del ställas och så ibland så, med avund, så följer jag med kollegers, att "nåjo, de var och hälsade på där och de var till tryckeriet och de var till stadshuset och det här", det sku nog liva upp en del och det sku bli annat än bara diskussioner när man får se och uppleva lite mer konkret, det är nu kanske en sak som man kommer att tänka på direkt så här

Läraren sammankopplar temaområdet med aktiv undervisning utanför skolan och konstaterar att denna i en landsbygdskommun är beroende av ekonomiska resurser för transport. Läraren uppfattar att detta "sätter käppar i hjulet". Detta tolkas som att en brist på resurser begränsar lärarens handlingsutrymme och att interaktionen med omgivningen av denna orsak inte verkställs i den utsträckning den skulle göra om tillräckliga resurser fanns.

En annan förutsättning som är beroende av ekonomiska resurser och som upplevdes påverka möjligheterna att uppnå temaområdets målsättningar var gruppstorleken, vilket bland annat följande lärare (Inf 3, Ä) lyfter fram:

FORSKARE: Men finns det något annat som du tycker att underlättar förutom alltså bra kolleger, ledning

LÄRARE: ja nå i synnerhet i språk så vi har små undervisningsgrupper, det tycker jag underlättar, nog ser man ju eleven mycket mer, i en grupp på 14 elever jämfört med 25

FORSKARE: har man mera liksom utrymme eller tid för den här typens målsättningar?

LÄRARE: nå nog indirekt, ja, nog har man ju det

Läraren uppfattar att små undervisningsgrupper skapar ett större handlingsutrymme för läraren och möjliggör en mer individualiserad undervisning. Detta ökade handlingsutrymme upplevs indirekt underlätta en fokusering på den typen av målsättningar som temaområdet innehåller.

Informant 12 (K) upplever gruppstorleken som relevant för lärarens ork:

LÄRARE: ja ännu svårare att nå, det är klart att större undervisningsgrupper som sku ta ännu mera tid och ännu suga orken av en, då är det klart att det här sku bli ännu mindre,

inte sku man då börja fixa några urnor och valsedlar och presidentkandidatsbilder och sånt här inte, större grupper och jag är ju så lyckligt lottad att fast vi är fjorton elever så är vi två vuxna att jag har ett skolgångsbiträde, att minska på resurserna så minskar nog också förutsättningarna för det här

Läraren konstaterar att en mindre grupp frigör utrymme för läraren att organisera en form av undervisning som stöder temat. Detta kan tolkas som att undervisning som siktar på att förverkliga temaområdets målsättningar av läraren upplevs som mer tidskrävande än "normal" undervisning. Därtill lyfter läraren fram tillgången på elevassistenter som en annan ekonomisk faktor som ökar lärarens handlingsutrymme.

Informant 14 (K) konstaterar att en liten undervisningsgrupp skapar förutsättningar för uppnåendet av temaområdets målsättningar:

LÄRARE: det där är nog så från, om jag nu säger praktiskt att jag har en liten fyra på sju elever, jag kan ju haka på lite sånt här, att nu är det tillfälle för det, jag hinner ändå och nu är alla med här, nu kan vi ta det, i stället för att jag sku ha 35 elever och jag sku få springa runt där och hålla dem ovanför ytan att de inte drunknar i matteuppgiften,

En undervisningsgrupp på sju elever ger enligt läraren det behövliga handlingsutrymmet för att "haka på" de tillfällen att fokusera på temaområdets målsättningar som dyker upp, men antyder att situationen vore en helt annan med en grupp på t.ex. 35 elever.

Även informant 16 (Ä) lyfter fram resurser och i synnerhet gruppstorleken som en avgörande faktor:

FORSKARE: om vi tänker på förändringar som sku försvåra, vad sku det kunna vara, vad sku kunna hända som sku motverka eller göra det ännu svårare?

LÄRARE: nå en sak som åtminstone i högstadiet, på den nivån, är det här att det sku dras bort väldigt mycket resurser och vi sku få mycket större undervisningsgrupper till exempel, så det är definitivt en sak som sku påverka jättemycket negativt, ju större grupper desto mera låst är man liksom, att på det sättet har vi haft det väldigt bra här en längre tid att de har satsat ganska mycket på utbildning i staden och vi har förhållandevis små undervisningsgrupper, det har jättestor betydelse, just i den åldern, jag tror att det är absolut a och o

Läraren konstaterar att ju större gruppstorleken är desto mer "låst" är läraren, vilket motverkar uppnåendet av temaområdets målsättningar. Mindre ekonomiska resurser leder således till större grupper, vilket i sin tur leder till mindre handlingsutrymme. Detta motverkar att målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap uppnås.

De ekonomiska resursernas betydelse för handlingsutrymmet i form av tillgången på elevassistenter och speciallärare lyftes även fram (Inf 1, Ä):

FORSKARE: mm, men gör det liksom att man måste minska på målsättningarna?

LÄRARE: mm, man får nog göra det, mm och så är det ju, en assistent är ju a och o man drunknar ju, sku man inte få ha en assistent så sku man ju drunkna i bördan för man hinner ju inte och ibland så upplever jag nog det också att fastän vi är två, så de som vet du, klarar sig sköter sig så, de, tyvärr

FORSKARE: de blir liksom

LÄRARE: de blir lidande, mm – att dom andra kräver så pass mycket att de kräver oss båda att man sku ju vilja åtminstone nån gång lite uppmuntra som och nog hinner man ju nån gång men inte så mycket som man sku, jä



Läraren upplever att en assistent i vissa grupper är avgörande för att ge läraren det handlingsutrymme som krävs för att hinna individualisera undervisningen. Utan denna resurs uppfattar läraren att hen skulle "drunkna" och vara tvungen att mer eller mindre åsidosätta de elever som inte är i akut behov av stöd.

Följande citat lyfter också fram tillgången på assistenter som en påverkande faktor (Inf 15, K):

LÄRARE: och dessutom beroende på läraren, för det är nog sist och slutligen upp till läraren som individ som formar verksamheten, tillsammans med eleverna, det beror på dem också, vad man har för elevunderlag, det var det jag syftade på med de här specialbehoven, att om det blir ännu mer av den typen så och nog förstås det ekonomiska att nu har vi ändå, har man verkliga specialbehov så finns det skolgångsbiträden, men har man tillräckligt av dem? Att kan man satsa på det som man borde

Läraren kommer in på tillgången av elevassistenter genom att notera att verksamheten i klassen formas i dialog mellan läraren och eleverna och att elever med specialbehov kräver tilläggsresurser. Utan dessa resurser tenderar handlingsutrymmet för vad som är möjligt att göra begränsas.

En annan förutsättning som några lärare lyfter fram är timresurserna. Lärarna uppfattar att för snävt tilltagna timresurser leder till att all tid måste satsas på att hinna med de ämnesrelaterade lärandemålen, vilket inte ger tillräckligt handlingsutrymme att satsa på t.ex. temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Detta handlar om en obalans mellan de uppställda ämnesmålsättningarna och timresursen för uppnåendet av dessa. Samtidigt vittnar detta om att lärarna kan uppfattas prioritera ämnesmålsättningarna högre än målsättningarna i temaområdet.

Snäva timresurser som en motverkande faktor lyfts även fram i följande citat (Inf 3, Ä):

FORSKARE: för då hoppar vi till de här förutsättningarna att nå de här syftena, så om jag nu ställer en sån här öppen fråga, vad anser du över lag att det finns för förutsättningar, i skolan, att nå de här?

LÄRARE: ja, nå om jag tänker som ur mitt perspektiv som språklärare så för få lektioner. Till exempel i finska i årskurs nio så har de här eleverna finska en gång i veckan 2/3 av läsåret, en gång i veckan och vet du det är ganska mycket som man ska hinna med som finskans läroplan, så det är nog, med det kommer ju in vid sidan om som via de där texterna och temaområden man har, men vi har för lite timmar i finska, i synnerhet i årskurs nio och då förväntas eleverna att kunna finska bra. Och då är det svårt dessutom finska, så det är för lite resurser

FORSKARE: men alltså nu resurser då i

LÄRARE: i fråga om antalet timmar

FORSKARE: så det är egentligen timfördelningen

LÄRARE: ja, ja

Läraren i citatet ovan lyfter spontant upp timresursen som en central motverkande faktor. Läraren upplever att läroplanens målsättningar i finska är för omfattande i relation till den tillgängliga timresursen och att detta tvingar läraren till att fokusera endast på ämnesmålsättningarna. Den knapphändiga timresursen gör att läraren upplever sig sakna det handlingsutrymme som skulle krävas för att ta sig an temaområdets målsättningar. Samtidigt visar citatet att i en situation där läraren måste prioritera prioriteras ämnesmålsättningarna.

Även i följande citat (Inf 6, K) lyfts en för snäv timfördelning fram som en faktor som begränsar lärarens handlingsutrymme och därmed motverkar en fokusering på temaområdet:

LÄRARE: Nummer ett, en läroplan som sku stöda det här arbetet, en genomtänkt sådan, som jag redan sade och en timfördelning då som stöder upp det, nu lever vi ju i de kommuner där allting ska bara sparas in och när timplanen gjordes så skar man ju ner till minimi i vissa kommuner så att det sku bli så billigt som möjligt och så lärarna sku ha så lite timmar som möjligt men nu tycker jag ju nog faktiskt att den läroplanen som vi hade före den här var ju den absolut bästa, för då fick ju varje skola egentligen skapa sitt eget och då hade vi också möjlighet, vi hade en gaffel där man fick välja och en sån där gaffel sku vara jättebra

Läraren menar att en genomtänkt läroplan i kombination med en mer tilltagen och mer flexibel timresurs skulle skapa ett handlingsutrymme åt lärarna som möjliggjorde en fokusering på temaområdet. Läraren upplever att kommunernas strävan att spara tar sig uttryck i minimala timresurser, vilket får som konsekvens att utrymmet för satsningar på temaområdet minimeras. Läraren uppfattar även att en flexibilitet i timresursen skulle skapa ett handlingsutrymme som möjliggjorde en större fokusering på temat.

En lärare lyfte även specifikt fram tillgången på vikarier som en faktor som påverkar handlingsutrymmet i skolan. Resonemanget innebär att en utveckling av undervisning i riktning mot större fokus på Deltagande, demokrati och entreprenörskap förutsätter att lärare har möjlighet att fortbilda sig, besöka andra skolor för att utbyta erfarenheter etc. Detta motverkas emellertid av svårigheterna att överhuvudtaget få vikarier eller i svårigheten att få bra vikarier. Så här uttrycker läraren (Inf 7, Ä) det:

FORSKARE: men har det existerat något samarbete mellan lärarna över språkgränserna tidigare eller är det?

LÄRARE: nej, inte organiserat utan då i så fall bara om någon har känt, alltid och det sägs ju definitivt poängteras att man alltid och gärna ska gå och hälsa på i andra skolor, men hur går du hur tar du energin att du börjar mejla och sen passar in det, nu de här grejjen är för att det, det var någon som betalar nu vikarier åt oss så därför går det nu enkelt och det gäller bara den här våren och inte tror jag det är hemskt många av oss som har varit nånstans

Läraren berättade om deltagandet i ett samarbete över språkgränserna inom kommunen och menade att en faktor som möjliggjort detta var att skolan erbjudits resurser att anställa vikarier, vilket gett läraren ett handlingsutrymme att delta i samarbetet. Läraren fortsätter resonemanget:

FORSKARE: men ser du att det sku kunna hjälpa också det här internkollegiala samarbetet att man sku lättare få vikarier och helt enkelt kunna hitta den gemensamma tiden?

LÄRARE: säkert det nog, ja, men speciellt nu, vi har ju övergått också till 75 minuters lektioner betyder att har jag en matematiklärare på min mattelektion som vikarie så är det okej, men har jag någon som inte kan eller tycker om att räkna som vikarie då har jag missat 75 minuter, dvs. nog ger jag uppgifter men om inte någon kan hjälpa, sen harmar det att det är mycket som ändå samlas och faller bort

FORSKARE: och så blir du tvungen att reda upp det sedan, det låter bekant det där

LÄRARE: ja, precis och det är ju dubbelt arbete om man är borta, för eleverna ska jobba någorlunda aktivt så jag brukar ofta ha uppgifter som jag samlar in, så sitter jag ändå och korrigerar dem – så nog ska man ju tycka om sitt läraryrke för att orka och idas, att tycker

man det är tråkigt så jag tror ingen människa orkar vara här, för att det är så mycket utöver liksom den här egentliga arbetstiden som du gör som du aldrig får ersättning för

Läraren konstaterar att bristen på tillgängliga vikarier leder till att lärare kan dra sig för att avsätta arbetstid på fortbildningar, träffar med andra lärare etc., eftersom de upplever att vikariernas insats inte alltid motsvarar förväntningarna. Resultatet av att ha tagit in en vikarie kan således vara att läraren har ”dubbelt arbete” eftersom hen exempelvis måste både förbereda och utvärdera uppgifter som eleverna gör under lektionen. Detta resulterar i att läraren upplever det bättre att hålla lektionen själv.

Denna lärare (Inf 8, K) uppfattar även att resurser i form av tillgängliga utrymmen påverkar lärarens pedagogiska handlingsutrymme:

LÄRARE: att nog är det ju klart att om resurserna sku vara större annars med personal och utrymmen i vårt fall, vi börjar ha för få klassrum och sånt, så då sku det ju vara möjligt också att jobba mera projektbetonat än vad man kanske gör

Läraren menar att för små eller för oändamålsenliga utrymmesresurser begränsar lärarnas handlingsutrymme genom att inte skapa goda förutsättningar exempelvis för projektarbete, vilket denna lärare uppfattar som ett viktigt arbetssätt för att uppnå temaområdets målsättningar. Detta kan tolkas som att även skolarkitekturen kan uppmuntra till ett ämnesfokuserat och lärarcentrerat förhållningssätt till undervisning.

Följande lärare (Inf 11, K) anser att i synnerhet målsättningarna relaterade till entreprenörskap är beroende av resurser:

LÄRARE: men det där entreprenörskapen så är inte så lätt, att då ska du som, ja, det finns sånt man kan göra men allting kostar och allting är lite så där,

Läraren fortsätter:

LÄRARE: nog finns det ju förutsättningar att nå allting det här förutom just det där med entreprenörskapen att och nog finns det förutsättningar där också men det är fråga mycket om att inte bara vad du kan ordna på skolan utan det är fråga om ekonomiska saker, allt det här andra så kostar egentligen ingenting, demokrati, du kan fundera, du kan ge dem det, deltagande där kan du ge hur mycket som helst men så fort det gäller det här entreprenörskapet så fordras det lite pengar med i bilden och finns inte det så kanske man ännu i lågstadiet snabbare satsar på något annat än just på det

Citatet tolkas som att läraren uppfattar att de målsättningar som berör entreprenörskap är beroende av att skolan har ett resursmässigt handlingsutrymme att röra sig med. I avsaknad av dessa resurser menar läraren att man i de lägre årskurserna är benägen att prioritera andra saker.

## *Underkategori 2: Skolklimat*

Några lärare lyfte specifikt fram skolans klimat som relevant för det handlingsutrymme en lärare upplever sig ha i sitt arbete. Tankegången förefaller botten i att ett öppet och stödjande skolklimat uppmuntrar lärare att expandera och prova på nya saker och nya angreppssätt. Ett strikt och slutet skolklimat begränsar i sin tur lärarnas handlingsutrymme genom att det motverkar nya initiativ. Nya angreppssätt och pedagogisk utveckling uppfattas därmed av dessa lärare vara förknippat med uppnåendet av målen i temaområdet.

Skolans klimat lyfts av denna lärare (Inf 5, Ä) fram som en faktor som understöder uppnåendet av målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap:

FORSKARE: kan du tänka dig, eller kan du nämna någo faktorer i skolan som sku underlätta alltså sådana förutsättningar som du tänker att stöder att nå den här typens målsättningar?

LÄRARE: mm – vad ska jag, alltså ett, kanske ett sånt där, klimatet i skolan kan ju nog påverka hur det här

FORSKARE: hur tänker du då?

LÄRARE: alltså jag tänker mig, om man har ett, hur ska jag förklara det där nu då, hur jag tänkte (skratt) alltså om man går i olika skolor så ser man ju, man känner av olika klimat i skolan och har man ett sånt där öppet och det här, klimat där man kan, där man tillåter kanske både eleverna och personalen att det här, vad ska jag kalla det, blomma? att komma med idéer? Mm, att i ett sånt klimat är det nog kanske lättare för de här att uppnå det än om det är så där väldigt strikt och att man inte får göra nånting

Läraren uppfattar att ett öppet skolklimat där lärare och elever ges ett stort handlingsutrymme och tillåts komma med idéer möjliggör uppnåendet av temaområdets målsättningar. Detta kan tolkas som att läraren anser att uppnåendet av målsättningar kräver nya idéer och möjligheter att variera och experimentera med angreppssätten på undervisningen.

Följande lärare (Inf 6, K) betonar ledarens roll i att skapa ett gott klimat för kollegerna:

FORSKARE: du nämnde ledaren där tidigare, du sade att det är viktigt att man har kolleger som är inställda på det här och sammansvetsade men att ledaren också stöder det, hur kan en ledare stöda det här?

LÄRARE: nå för det första genom att vara kanske den här spjutspetsen, kanske vara den här som kommer med initierar det helt enkelt, kanske vara den som skaffar ekonomiska resurser om man behöver det, om det är något speciellt, tar reda på, framför allt vad andra skolor har gjort och kanske kan redogöra för olika projekt som har gjorts på annat håll och också vara en förebild i det på vilket sätt man möter och behandlar barnen – och kollegerna förstås måste, man kan ju inte trycka ner dem då heller (skratt)

Läraren anser att skolledningen kan bidra till uppnåendet av målsättningarna med att skapa ett positivt klimat och handlingsutrymme för lärarna, samt genom att bidra med impulser. Framför allt kan ledningen skapa ett gott klimat genom sitt eget sätt att bemöta såväl elever som kolleger.

Samma lärare (Inf 6, K) fortsätter i detta citat med att resonera att uppnåendet av målsättningarna bygger på ett skolklimat som uppmuntrar nya angreppssätt och även tillåter och uppmuntrar osäkerhet och misstag:

FORSKARE: hur sku du säga att en lärare som vill nå de här målsättningarna jobbar, kan du plocka ut några centrala element att hur gör man?

LÄRARE: mhm, ajjaa (skratt), ja hur gör man? Ja, man har en vision, det börjar ju där, en tankebubbla om hur skolan borde vara eller hur man vill att skolan ska vara och vad den ska ge eleverna och så vill man – man vill ge dem färdigheter man vill ge dem upplevelser och redskap för att själva sedan i framtiden vilja göra liknande saker att de inte ska vara rädda för, eller, dom ska inte vara rädda att ta för sig, ska vi säga så, att dom ska våga, för ofta är det ju så att när man får en riktigt galen idé, om nånting, så kastar man ju nog ut sig lite, att man helt enkelt vågar tappa fotfästet en stund och se var man landar, att allting är inte så svart och vitt och du kan inte liksom genast ge svar på alla frågor utan det här, ett jobb mot nånting så, inte vet man riktigt alla gånger, klart att man har nånting, en

målsättning här men att man får liksom, alla jobbar mot samma mål men på olika vägar kanske och det här att dom ska våga ta sina egna beslut och det är inte jag som ska säga alla gånger hur som ska lösa, utan dom ska själv liksom tänka till och vara kreativa där, att det,

Citatet visar att ett öppet och utvecklingsinriktat klimat där initiativ understöds och där man även är beredd att möta och hantera osäkerhet bidrar till att skapa det handlingsutrymme som krävs för att tillämpa pedagogiska angreppssätt som bidrar till att målsättningarna i temaområdet uppnås. Citatet kan även uppfattas antyda att en pedagogisk grundsyn som betonar utveckling och experimentvilja, på bekostnad av vana och rutiner, är gynnsamt för uppnåendet av temaområdets målsättningar. Läraren betonar också vikten av en vision och en långsiktig målsättning med skolans arbete.

### *Underkategori 3: Olika förutsättningar i olika ämnen*

Ungefär hälften av de intervjuade lärarna ansåg att olika ämnen har olika förutsättningar att uppnå målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Generellt ansåg man att kreativa och skapande ämnen hade de bästa förutsättningarna, vilket till stora delar uppfattades bero på det relativt sett stora handlingsutrymme som dessa förknippas med, och på ämnenas praxisnära natur. Samtidigt bör det emellertid påpekas att flertalet lärare även tyckte att skillnader ämnen emellan inte föreligger i större utsträckning utan att temaområdet i stället tar sig olika uttryck i olika ämnen.

Denna lärare (Inf 1, Ä) uppfattar till exempel inte att förutsättningarna skiljer sig radikalt åt ämnen emellan:

FORSKARE: Det låter helt vettigt ... Men om vi ska försöka plocka ut några ämnen som ska vara speciellt lämpade för det här, vilken typ av ämnen tänker du dig att det ska vara?

LÄRARE: Jag tycker att vissa av de här målen passar bra för vissa ämnen medan andra igen så ska passa bättre för ett annat ämne - så inte vet jag om jag kan peka ut något speciellt ämne på det sättet

FORSKARE: Nä - men det är ju ett ämnesöverskridande temaområde så

LÄRARE: och sen säkert så kommer vissa saker mer in i ett ämne, mindre i ett annat och så vidare, men att ändå så uppfylls de här målen åt var och en av eleverna på ett eller annat sätt under deras tid här

Läraren uppfattar inte att förutsättningarna i olika ämnen är radikalt olika utan anser att olika delar av temaområdet tar sig olika uttryck i olika undervisningsämnen. Uttalandet överensstämmer med läroplansgrundernas mål för temaområden som är ämnesöverskridande.

Denna lärare (Inf 2, Ä) i sin tur anser att ämnen som slöjd, bildkonst eller huslig ekonomi är speciellt gynnsamma för uppnåendet av temaområdets målsättningar:

LÄRARE: men det där sen å andra sidan så tror jag ju lite också att man just i hussa och man, man i slöjd och kanske bildkonst och dom här så kan man öva upp den här kreativiteten och initiativtagningsförmågan och

Läraren uppfattar konst- och färdighetsämnen som speciellt lämpade för utvecklingen av elevers kreativitet och initiativtagningsförmåga.

Denna lärare (Inf 4, Ä) anser att en del av temaområdets målsättningar överensstämmer väl med biologins målsättningar:

FORSKARE: kan du utveckla det, alltså hur, vilka sorts målsättningar är de där som du tror att kan bli förverkligade?

LÄRARE: ja, vad var det nu, nu ställer du förstås frågor ur en annan synvinkel och då det här, om du tänker det här centrala innehållet så, det där till exempel olika sätt att delta och påverka i den egna skolan och livsmiljön och bedöma verkningarna av sitt eget handlande så där tycker jag som biologilärare att vi har ju ganska mycket upp den här miljöupplysningen och hur de kan påverka samhället genom att tänka liksom ”grönt” så att säga och försöka handla grönt och i mångt och mycket så kommer de ju så där indirekt in i undervisningen, det här miljötänkandet som man ju hoppas då att de sen kan bära med sig ut i livet

Läraren anser att målsättningen att lära eleverna delta och påverka samt bedöma verkningarna av det egna handlande stämmer väl överens med målsättningarna i biologiundervisningen. Citatet visar att olika ämnesföreträdare är benägna att betona sådana delar av temaområdet som direkt känns naturliga och att dessa kan variera mellan ämnen, men även mellan lärare.

Samma lärare (Inf 4, Ä) återkommer till frågan och lyfter då speciellt fram ”fria ämnen” och samhällsläran som speciellt lämpade:

FORSKARE: tror du att det kan finnas olika förutsättningar för olika undervisningsämnen?

LÄRARE: ja, det tror jag, jag tror till exempel att kanske mera såna här fria ämnen och sen kanske just samhällslära och sånt här kanske sist och slutligen att där är det bättre möjligheter, att där lär de sig mera sånt här

FORSKARE: alltså fria ämnen, vad tänker du på?

LÄRARE: nå jag tänker nu på det här att jag tror nog att [slöjdläraren] har varit liksom pratat ganska mycket, dom får se det helt det här praktiska liksom att hur det fungerar, att kanske på ett annat sätt än ett teoretiskt ämne och sen kommer jag ju alltid att tänka på samhällslära för det är ju liksom ett sånt ämne där det borde ju finnas av det här och där man talar om det och försöker och elevhandledning kanske, jo elevhandledning, mm, ja

Läraren uppfattar att slöjdens praxisnära arbetssätt skapar goda förutsättningar för uppnåendet av målsättningarna och tillägger att samhällsläran och även studiehandledningen naturligt kan behandla temaområdet.

Samma lärare (Inf 4, Ä) anser att matematik befinner sig i andra ändan av spektret genom dess teoretiska betoning:

FORSKARE: kan du nämna några ämnen som du sku tänka dig att har, väldigt få förutsättningar att kunna jobba med de här målsättningarna?

LÄRARE: ja – kanske matematik, sku det kunna vara? Jag vet inte, det är så teoretiskt på något sätt sen ändå – jag kan inte säga språken för de är ju, dom vidgar ju liksom vyerna om man kan språk så har man ju andra förutsättningar också, men kanske matematiken att man inte tar fram det där på det sättet, nå

Läraren uppfattar matematiken som ett teoretiskt ämne, vilket enligt denna utgör en dålig grogrund för uppnåendet av målsättningarna. En avgörande faktor för vilka ämnen denna lärare uppfattar som lämpliga förefaller vara graden av praxisfokusering där en ökande teoretisering medför försämrade förutsättningar. Detta i sin tur kan tolkas som att skillnaden i första hand ligger i de pedagogiska angreppssätt som faller sig naturliga för respektive ämne, snarare än ämnet eller ämnesinnehållet i sig. Därmed kunde även en praxisnära matematikundervisning ha förutsättningar att nå målsättningarna i temaområdet.



Denna lärare (Inf 5, Ä) uppfattar att utvecklingen av elevernas företagsamhet ligger nära ett praktiskt ämne:

LÄRARE: nå företagsamhet är väl nog det som ligger nära ett praktiskt ämne att man är kreativ och initiativ och, det är det, sedan att man bildar sig en uppfattning om olika frågor, kanske nu inte samhällsfrågor men, kanske om det arbetsområde man sysslar med åtminstone

Läraren menar att kreativitet, initiativtagningsförmåga och möjligheten att bilda sig en egen uppfattning i olika frågor är framträdande i slöjdamnet. Läraren (Inf 5, Ä) återkommer till temat och tillägger att samhällsläran uppfattas som relevant i sammanhanget:

LÄRARE: så är det – men det här tycker jag annars att det ligger samhällsläran väldigt nära det här sist och slutligen, om man ser på det här med kunskaper om skolsamfundet och näringslivet och offentliga sektorn och det här att det är nog kanske nånting kunskaper om hur offentliga sektorn fungerar vet jag inte om jag undervisar, eller får fram så mycket i mitt jobb i slöjdsalen, men kanske andra delar i stället

FORSKARE: men ser du alltså att de här målsättningarna passar olika bra i olika ämnen?

LÄRARE: mm, det tycker jag.

FORSKARE: med det är ju i och för sig om det är ämnesöverskridande så det borde ju, men ser du någo ämnen, du nämnde samhällslära där du tycker att de passar speciellt bra, finns det något annat ämne där du tycker att de sku vara liksom extra så där hand i handske?

LÄRARE: det är ju kanske just det där med företags, ja det står ju företagsverksamhet faktiskt och inte företagande eller företagsamhet, det är väl nånting som kunde vara mer ett kanske konst och färdighetsämnen har väl det här med företagsamhet, kanske

FORSKARE: kan du tänka dig någo ämnen var det sku vara väldigt svårt att passa in det här överhuvudtaget?

LÄRARE: nä, en del av dem går säkert i vilket ämne som helst, demokratins betydelse i gemenskapen det kan man i vilket ämne som helst

Läraren uppfattar att de målsättningar som tangerar samhällets funktion och uppbyggnad har speciellt stark anknytning till samhällslära, medan företagsamheten kommer till uttryck exempelvis i slöjden. Samtidigt anser läraren inte att något ämne vore helt utan förutsättningar utan att exempelvis målsättningar som tangerar demokrati berör alla ämnen.

Denna lärare (Inf 6, K) uppfattar, i likhet med ovanstående, att skapande och kreativa ämnen har speciellt goda förutsättningar att uppnå målsättningarna, men att det inte föreligger stora skillnader mellan ämnen:

FORSKARE: om vi hoppar till nästa sak, uppfattar du att det finns olika förutsättningar i olika ämnen?

LÄRARE: jaa, du – egentligen inte, men vi tänker väl bara mest på det här bildkonst, på slöjd på såns där praktiska ämnen när man tänker på det här, självständigt arbete och så vidare, men vi har ju alla möjligheter att implementera det i alla ämnen

FORSKARE: men du sade att vi tänker oss ofta att det sku vara nån typ av skapande ämnen

LÄRARE: ja, jag tror det att folk liksom har, ja jag vet inte heller

Läraren nämner att skapande och kreativa ämnen som slöjd eller bildkonst skulle ha speciellt goda förutsättningar, men tillägger att detta egentligen handlar om arbetssätten inom de olika ämnena och att praxisnära och självständiga arbetssätt uppfattas som det relevanta. Läraren tillägger även att trots att dessa arbetssätt är naturliga i exempelvis slöjd och bildkonst så kunde de mycket väl tillämpas även i

andra ämnen. Citatet tolkas därmed som att skillnaden inte primärt ligger i ämnena utan i de arbetssätt som tillämpas i olika ämnen. Praxisnära och elevcentrerade arbetssätt ter sig naturligare i vissa ämnen, men det föreligger i princip inget hinder att implementera dylika arbetssätt över ämnesgränserna.

Slutligen lyfter denna lärare (Inf 16, Ä) fram att olika ämnen ger lärarna olika mycket handlingsutrymme att fokusera på annat än ämnesmålsättningar:

LÄRARE: nå mina spontana reaktioner var att i mitt ämne [musik] så tycker jag inte att det är något problem med det här, för att mitt ämne kan man forma ganska fritt och det är också i läroplanen format väldigt fritt och öppet att man kan nog göra nästan hur man vill, man kan få in olika temaområden ganska lätt, så jag tycker att rent spontant så sku jag svara ja på det här att lyckas man med det här

Läraren uppfattar att musikämnet på grund av relativt fritt formulerade målsättningar är väl lämpat för att nå målsättningarna i temaområdet. Friheten förefaller i synnerhet gälla angreppssätten på undervisningen genom att läraren uppfattar att man kan "göra nästan som man vill". Olika ämnen förefaller vara olika bundna vid såväl ämnesmålsättningar som arbetssätt. Läraren (Inf 16, Ä) återkommer till skillnaderna mellan ämnen senare:

FORSKARE: men om vi tänker över lag på den dagliga undervisningen i skolan, i vilken utsträckning tror du man beaktar den här typens målsättningar?

LÄRARE: ja, i vissa ämnen tror jag att, eller jag vet inte om man beaktar dem medvetet, men jag tror att det kommer in automatiskt på grund av ämnets karaktär, kanske främst i de här praktiska ämnena då, huek, slöjd, musik, gymnastik

Läraren uppfattar att temaområdets målsättningar nödvändigtvis inte beaktas medvetet i så stor utsträckning, men att de naturligt framkommer i praxisnära ämnen som slöjd, musik, huslig ekonomi eller gymnastik. Således lyfter denna lärare fram praxisnära arbetssätt som avgörande för om målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap uppnås.

#### *Underkategori 4: Eleverna*

Ungefär hälften av lärarna menade att en faktor som på olika sätt påverkar handlingsutrymmet är eleverna. Detta innebär exempelvis att lärarna uppfattar att eleverna på olika sätt kan begränsa lärarens möjligheter att tillämpa ändamålsenliga pedagogiska angreppssätt. Samtidigt lyfter lärarna emellertid fram att eleverna är spontana, initiativrika och ifrågasättande, vilket i sin tur uppfattas möjliggöra uppnåendet av målsättningarna. Därmed lyfts eleverna fram som en faktor som utan tvekan påverkar, men vars påverkan kan vara både möjliggörande och motverkande.

Denna lärare (Inf 1, Ä) uppfattar att många elever är "svaga":

LÄRARE: Ja nå jag tycker ju att vi har ju väldigt mycket elever som är ganska svaga att vi, det är en stor del eller vi har ganska

FORSKARE: Har det blivit mera?

LÄRARE: Mm!

FORSKARE: Men hur tycker du att det påverkar undervisningen att det finns väldigt mycket svaga elever?

LÄRARE: Nå, alltså vi behöver ju mera assistenter och det är ju det att i de här läsämnen så är de ju utplockade i specialklass beroende på vilka svårigheter de har, men att jag ska ju ta massan

FORSKARE: Men blir det alltså en större utmaning då i sig att nå den här typen av

målsättningar, när eleverna är?

LÄRARE: Nå, jag tycker nog att det blir en större utmaning, speciellt just som vi redan sade med de här, om man nu får kalla dem "specialklasser", int är de ju specialklasser men där de här specialeleverna finns

Citatet kan tolkas som att läraren anser att antalet elever med specialbehov har ökat under åren och att dessa elevers integrering i undervisningsgrupperna begränsar lärarens handlingsutrymme. Citatet kan tolkas som att spektret av möjliga pedagogiska angreppssätt smalnar i takt med att heterogeniteten i grupperna ökar.

Följande lärare (Inf 8, K) är inne på samma problematik:

LÄRARE: ja och då kunna ge friare händer för att utvecklas åt något håll som känns så där ändamålsenligt för den gruppen, det kan ju vara väldigt olika där också på klasser, att nog är det ju gruppen också som påverkar hur mycket man kan göra, där vill jag komma till begränsning ännu, när jag tänker på det, så är ju nog elever med specialbehov som också sätter sina begränsningar för vad en grupp ibland kan göra och vilket stoff som lämpar sig och hur mycket som kan liksom, vilken typs undervisning man kan ha med, när man har integrerade elever

Läraren uppfattar att förekomsten av elever med specialbehov begränsar "vad en grupp kan göra" och vilken typ av undervisning som är möjlig. Citatet kan tolkas som att denna begränsning drabbar speciellt uppnåendet av målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Detta i sin tur kan tolkas som att läraren anser att förekomsten av elever med specialbehov begränsar möjligheterna till elevcentrerade arbetssätt där elevens eget initiativ och ansvar är betydande. Förekomsten av elever med specialbehov skulle enligt detta resonemang begränsa det pedagogiska handlingsutrymmet.

Även denna lärare (Inf 15, K) menar att en ökning av antalet elever med specialbehov försvårar uppnåendet av målsättningarna:

LÄRARE: (tyst länge) jag kommer inte på det sättet på, men det är ju förstås att om det kommer något ytterligare till, nu har vi ju de här eleverna med specialbehov ska ju vara med i grupperna och det har jag inget emot, men att blir det ännu mera i den riktningen så inte blir det ju lättare inte

Läraren uppfattar att en ökning av antalet elever med specialbehov skulle försvåra uppnåendet av målsättningarna, men specificerar inte närmare på vilket sätt. Citatet kan emellertid tolkas som att förekomsten av specialelever ökar lärarens arbetsmängd generellt, eftersom läraren nämner det i samband med att det "kommer något ytterligare till". Därmed kan en problematik med elever med specialbehov vara att dessa generellt medför ett merarbete för läraren, vilket bidrar till att minska handlingsutrymmet.

Några lärare var även inne på att elevernas nivå generellt sjunkit under åren, exempelvis denna lärare (Inf 11, K):

FORSKARE: om vi tänker på förändringar i skolverkligheten eller i samhället över lag, kan du tänka dig några förändringar som sku underlätta, antingen realistiska eller mindre realistiska förändringar, som sku göra det lättare att nå den här typens målsättningar?

LÄRARE: vi ska säga så där att om man tänker i 30 år tillbaka, så har det nog ändrat mycket som just sånt där självklara saker som hemmet gav förr och sådant som eleverna kunde när det kom till skolan, det är nog borta, mycket har kommit till mycket sådant som inte fanns, men man undrar så där att om man lägger det här på vågen att, ja jag tror att eleverna egentligen kunde mera förr därför att föräldrarna hade mera tid att prata just

om de här sakerna, i dag bara kommer de tomma, som ett tomt blad och då är det vi som ska fylla dem

Läraren uppfattar att nivån på elevernas kunskaper och färdigheter generellt sjunkit under hens yrkesverksamma tid. I följande citat specificerar läraren på vilket sätt:

FORSKARE: alltså vilken typs saker är det som du tycket att har fallit bort?

LÄRARE: alltså just sånt där naturligt hur allting, hur är det, nå man tar som redan att man kommer, man är inte bara den där individen när man kommer utan man ska finnas i det här vad ska vi säga gruppen och, hur ska vi säga, tar som, hur ska jag förklara nu ... det är ju bra att de är självständiga när det kommer och att de klarar sig men ofta så klarar de sig, de tror att de liksom, den där grundtryggheten är ofta borta och de som på något sätt så är det där jaget så starkt att det är där just det där att de ... alltså man hamnar att jobba mycket med sådana saker som att ... ja, jag har svårt att uttrycka mig nu

FORSKARE: är det liksom någon sån här "lightversion" av narcissism att man liksom är väldigt fokuserad på sig själv och vill få fram sina egna och anser att man är berättigad att få som man vill i allt

LÄRARE: ja, det finns lite, fast det låter lite grymt det där men ändå så är det just det där att man ... det är så viktigt just med den egna viljan är ju otrolig, det är så viktigt att man, man har svårt att anpassa sig ofta är det ju så där att man gör vad man vill och, alltså vi får lägga mycket tid på just såna där saker som man tycker som för, alltid, ett barn är ett barn, så jag menar att det, men man märker just den här skillnaden att vad du lägger tid på nu och vad du kanske lade tid på förr, bara en sån sak som att stå i en kö och vänta på sin tur, det är inte som, det finns inte, förr så visste de att, "jaha, var jag tredje ungefär så var det" men nu finns det inte

Läraren specificerar att nivåsänkningen i synnerhet gäller elevernas sociala färdigheter. Således är läraren tvungen att ägna mer tid åt att utveckla elevernas färdigheter att agera i grupp för att möjliggöra ett ändamålsenligt arbetsklimat i skolan. Detta i sin tur begränsar lärarnas handlingsutrymme och möjlighet att fokusera på exempelvis målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap.

Även denna lärare (Inf 12, K) är inne på liknande resonemang:

LÄRARE: men jag tycker det, men kanske vi har misslyckats i vår fostran tidigare så att det här blir allt mer och mer och det här, det är faktiskt vad jag tycker att det handlar mer om rätt och fel eller godkänt och icke godkänt ur ett samhällsperspektiv än det har varit förr, att det och kanske mera fostran till goda vanor och så vidare än vad det var tidigare, det är mindre 9\*9 och, det är klart det är det också, men det här ... nåja kan ju hända jag har helt fel

FORSKARE: men är det alltså det att sociala normer över lag i samhället luckrats upp?

LÄRARE: det har nog att göra med samhällsstrukturen på nåt sätt, att och det är ju det jag tycker att, vi ska säga det kommer i samhället, eller i ekonomiska livet kommer det downperioder och det ser man direkt i ett företag, men vi ser hur det påverkar familjerna i ett långt perspektiv ... det är åtminstone som jag upplever det att, vi har haft här liksom det här vi har kunnat säga att året det och det så permitterades så många från det och det företaget och så kan vi se det liksom under ett antal år att då har bottnen försvunnit nånstans i en ekonomisk och samhällelig trygghet som familjen har haft och det händer direkt för dom vuxna och kanske företag och så vidare men det hänger med länge i ett barns, kanske en familjs liv men speciellt i ett barns liv

Läraren uppfattar att elevernas grundtrygghet är svagare än den varit tidigare och att detta begränsar handlingsutrymmet. Läraren resonerar att samhällets ökande förändringstakt och oförutsägbarhet gjort eleverna mer osäkra och påverkat deras förmåga att interagera i en grupp negativt. Detta kan tolkas som att de

samhällsförändringar som motiverar betydelsen av företagsamt lärande på samma gång försämrar förutsättningarna för det.

Några lärare uppfattar även att elevernas initiativförmåga och engagemang försvårar uppnåendet av temaområdets målsättningar, exempelvis denna lärare (Inf 2, Ä):

LÄRARE: men jag vet int att är det skolan som lyckas ta kål på det eller vad är det, för jag tycker att nu när jag har fyror i år så är roligt, för jag har inte haft på många år, dom har ju ännu den där gnistan att våga ta tag i saker, men sen dom här äldre blir hemskt så här slöa och passiva och kan sitta liksom och just niorna som sku kunna ändå hemsk mycket liksom tekniskt sett men det där att komma igång och ta sig för så det blir svårt

Läraren undrar huruvida skolan påverkar elevernas initiativkraft och engagemang i en negativ riktning. Läraren resonemang kan tolkas som att förutsättningarna att engagera eleverna i elevcentrerade arbetssätt försämrar ju högre upp i årskurserna man kommer. Lärarens kommentar kan tolkas som att utmaningen inte ligger i att öka elevernas initiativkraft och förmåga att omsätta idéer i verksamhet, utan snarare att utveckla skolan i en riktning där initiativförmågan bibehålls.

Även denna lärare (Inf 3, Ä) lyfter fram elevernas bristande engagemang som ett hinder:

LÄRARE: och dessutom sku eleverna måsta bli bra på att tala finska och då är en del elever sku helst inte vilja anstränga sig så där jättemycket utan det sku som måsta trilla över dem, så det går inte jämt ut

Läraren upplever att elevernas engagemang och vilja att hänge sig åt sitt lärande begränsar handlingsutrymmet. Huruvida bristen på engagemang beror på eleverna eller undervisningen förblir emellertid osagt.

Flera lärare noterade att eleverna har anammat den ämnesfokuserade strukturen i den grad att ämnesöverskridande arbetssätt inte upplevs som naturliga bland eleverna. Denna lärare (Inf 1, Ä) uttrycker det på följande sätt:

FORSKARE: (skratt) Men alltså är eleverna hemskt, är deras tänkande väldigt ämnesindelade?

LÄRARE: Jå! Jå att det sku jag nog säga att det är, samma sak att när jag nu pratar om proteiner, kolhydrater och skriver upp alltså vad de består av, vad som bygger upp dem så skriver jag ju ofta de kemiska betäckningarna, men att nog får jag ju höra att "int har vi ju väl kemi nu?" "varför skriver du så där?", men så försöker jag ju förklara "nå men det är bara därför att ni ska se att det finns ett samband att ni har lättare sen, att vet ni vad typ CHO är så har ni mycket lättare i kemin sedan", eller att "fe är järn" och så vidare

Läraren har noterat att elevernas förväntningar på innehåll under lektionerna är mycket knutna till de enskilda undervisningsämnena och att inslag som överskrider ämnesgränserna upplevs främmande. Detta kan tolkas som ett exempel på hur den ämnesfokuserade strukturen påverkar elevernas sätt att tänka och deras förväntningar.

Även denna lärare (Inf 4, Ä) har noterat elevernas svårigheter med ämnesöverskridande tänkande:

LÄRARE: du menar det här just, ja, ja det sku ju vara verkligen bra om man sku kunna förverkliga det i så många ämnen som möjligt att man sku kunna ta in från olika ämnen men, det görs tappra försök ibland, nog, med olika till exempel projekt och arbeten och sånt här men nog är det ju väl kanske fortsättningsvis så att läraren håller på med sitt

lilla område, snäva område och det märker man ju nog också, jag menar allmänt så här, att eleverna har väldigt svårt att se när de kommer in och har historia så är det bara historia, när de har biologi så, eller ska vi säga när de har samhällslära och geografi till exempel, så går ju väldigt in i varandra och de har väldigt svårt att och kemi och biologi och de har väldigt svårt att liksom plötsligt tänka kemiskt när dom har biologi och tänka kanske biologiskt när de har kemi, att

FORSKARE: men uppfattas det som ett problem?

LÄRARE: nää, inte tror jag det inte, men man är ju och tänker "men det här har vi ju" jag menar jag har ju själv suttit med ibland och vikarierat på kemitimmar och så här och man har "men har ni nu inte talat om det här med [lärares namn] till exempel i samhällslära" och så vidare, "aijoo" kan du säga sen men de har svårt liksom att tänka över ämnesgränser, mm, det har dom, en del klarar det men många klarar det inte

Läraren har noterat elevernas svårigheter att associera över ämnesgränserna och antyder en koppling mellan detta och den ämnesfokuserade strukturen och kulturen. Citatet kan ses som ett exempel på hur skolans struktur påverkar elevernas mentala strukturer och sätt att tänka på ett sätt som motverkar ämnesöverskridande tänkande och ämnesintegrering. Citatet uppfattas visa att en ämnesfokuserad struktur leder till att även uppenbara kopplingar undervisningsämnen emellan förblir ouppmärksammade.

Flera lärare uppmärksammade även att eleverna under åren blivit mer spontana och mer benägna att ifrågasätta, vilket lärarna uppfattade som positivt för uppnåendet av temaområdets målsättningar, bland annat denna lärare (Inf 7, Å):

LÄRARE: vi måste ju hela tiden komma ihåg att det är stor skillnad på eleverna för 10 år sedan och nu.

FORSKARE: hur har det ändrat?

LÄRARE: dom ifrågasätter mera eleverna i dag, så länge de gör det på ett positivt sätt är det helt bra, bara bra, det är ju det som vi försöker få dom att göra,

Läraren upplevde att eleverna blivit mer benägna att ifrågasätta och menade att detta är positivt under förutsättning att ifrågasättandet präglas av en konstruktiv anda. Läraren uppfattade att utvecklingen av elevernas kritiska tänkande är ett mål för skolan.

Denna lärare (Inf 9, K) upplever samma sak:

LÄRARE: och många är nyfikna och vill ha förklaringar att det är, den delen av undervisningen som egentligen baserar sig på diskussion som det här tycker jag man får möjligheter att, att ta upp sånt här

Läraren upplever att eleverna är nyfikna och kräver förklaringar och är benägna att involveras i en dialog vilket läraren ser som gynnsamt för uppnåendet av målsättningarna.

Även informant 11 (K) uppfattar att eleverna genom åren blivit mer spontana och att detta underlättar uppnåendet av målsättningarna:

LÄRARE: ja, så tycker jag nog, positivt är ju nog att barnen har blivit mycket mer spontana, att är de spontana så tar de mer emot också av allting och de vågar, om man tänker vad de vågar uttrycka sig i dag, är ju helt otroligt om man tänker tillbaka, så nog är det ju som mycket positivt i det här också, att det har blivit friare allting, men att då är det ju så sen friare men med gränser, det är där den där balansen är



Läraren uppfattar att dagens elever har lättare att ta till sig av nya intryck och har en större beredskap för dialog än vad som varit fallet tidigare. Läraren upplever att detta underlättar uppnåendet av målsättningarna men påpekar samtidigt att det krävs en balans vilket kan tolkas som att spontaniteten även kan verka hindrande om den blir för otyglad.

Denna lärare (Inf 5, Ä) uppfattar att elevkontakten utvecklats i en positiv riktning:

LÄRARE: det är både och kanske, till vissa delar så blir det ju lättare, eftersom man har kanske den där elevkontakten är ju nog annorlunda i dag än vad den var förr, man har ju kanske lättare att få eleverna att vara med i verksamheten och på det sättet hitta förståelsen för den här skolgemenskapen och det offentliga och allt vad det heter, det tror jag att är lättare,

Läraren upplever att elevkontakten utvecklats och att det är lättare att involvera eleverna i skolans gemensamma angelägenheter. Detta uppfattas som en omständighet som gynnar uppnåendet av målsättningarna.

Samma lärare (Inf 5, Ä) målar emellertid upp delvis motsatt bild i följande citat:

LÄRARE: delvis ja, tror jag, det tror jag, om man tänker på det här med, just med den här företagsamheten så tror jag nog att det är så, för jag har ju sett en förändring, jag som har varit lärare länge, har sett en förändring och den där initiativförmågan har ju nog avtagit och den här, man har mera en tanke i dag att ”ja, men, det där ska jag ju liksom få, det där behöver jag inte göra nånting för att få” utan det är som automatiskt allting, det är väl ett samhälls, eller tiden är ju så, så är det i dag

Läraren uppfattar att elevernas företagsamhet och initiativförmåga avtagit, vilket försvårar tillämpandet av elevcentrerade arbetssätt där elevernas aktiva ansvar och engagemang är centralt. Eleverna uppfattas anse att de är berättigade till sådant som de tidigare var villiga att arbeta för. Läraren anser att detta är en allmän samhällstrend, vilket skulle medföra att förutsättningarna att uppnå temaområdets målsättningar ur detta perspektiv generellt sett försämrats. Läraren (Inf 5, Ä) fortsätter på temat:

LÄRARE: det är väl det där just med elevklimatet i dag som har lite ändrat, det kanske är svårare att uppnå de där då, fast det egentligen är ännu angelägnare då,

Läraren konstaterar att elevklimatet förändrats, vilket å ena sidan försvårar uppnåendet av målsättningarna men som å andra sidan gör det ännu angelägnare att uppnå dem. Samtidigt som samhällets krav på ett företagsamt förhållningssätt har ökat har alltså ungdomars förmåga att leva upp till kraven minskat, vilket gör utmaningen att nå temaområdets målsättningar större.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att lärarna uppfattar att eleverna, av olika orsaker, kräver mer i dag än de gjort tidigare. Detta bidrar till att begränsa lärarnas handlingsutrymme och möjligheter att fokusera på målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Samtidigt upplever lärarna att eleverna också är mer spontana och mer kritiska än tidigare, vilket kan understödja uppnåendet av målsättningarna.

### 5.3.2 Kategori B: Kontextrelaterade förutsättningar som begränsar lärarnas handlingsutrymme

Lärarna upplever att flera faktorer i skolmiljön begränsar deras handlingsutrymme och därigenom motverkar uppnåendet av målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. De faktorer som kodats som förutsättningar som begränsar handlingsutrymmet är således sådana faktorer som läraren ansett motverka att lärarna ska uppleva sig ha tillräckligt med handlingsutrymme. Faktorerna skiljer sig på så sätt från de faktorer som kodats som påverkande, eftersom dessa kunde både möjliggöra och motverka, beroende på hur det tar sig uttryck. Faktorer som lärarna upplever begränsar handlingsutrymmet handlar om läroplanens omfattning, lärarnas arbetsbörda, tidsbrist och om en upplevd stel skolorganisation och kultur.

#### *Underkategori 1: Läroplanen omfattande och oflexibel*

Att lärarna uppfattar läroplanen som omfattande i förhållande till timfördelningen har redan framkommit i samband med diskussionen om resurser. Läroplanens omfattning å ena sidan och timfördelningen å andra sidan utgör två sidor av samma problematik. I denna underkategori har lärarnas uttalanden om läroplanens omfattning som motverkande faktor samlats.

Följande lärare (Inf 4, Ä) uppfattar att läroplanens omfattande ämnesmålsättningar begränsar möjligheterna att fokusera på annat än ämnet:

LÄRARE: kanske det borde finnas lite, det borde kanske inte finnas så mycket inpackat i den här läroplanen så sku det, jag menar ämnesvis också, så sku det kanske finnas mera tid för lite sånt här annat

Läraren anser att tiden för "sånt här annat" är begränsad i och med läroplanens omfattande ämnesmålsättningar. Således kan omfattningen ses som en motverkande förutsättning, men citatet kan även tolkas som att läraren uppfattar att temaområdet är "sånt här annat", dvs. inte lika centralt som ämnesmålsättningarna. I en situation där läraren måste prioritera prioriteras undervisningsämnet.

Även följande lärare (Inf 6, K) uttrycker en frustration över läroplanens omfattande ämnesmålsättningar:

LÄRARE: tyvärr så är det ju så att det här, om man ska hinna igenom den läroplanen som vi har nu, så ska man ju nästan inte hinna göra nånting annat alls, utan det är nog piskan på ryggen hela tiden, jag tycker faktiskt att den är mycket omfattande, åtminstone i jämförelse med det timantal man har till förfogande,

Läraren upplever en konstant press att hinna med läroplanens ämnesinnehåll och upplever att detta begränsar handlingsutrymmet att fokusera på annat i undervisningen. För omfattande ämnesmålsättningar motverkar således uppnåendet av målsättningarna i temaområdet.

Samma lärare (Inf 6, K) uttrycker även en frustration över att läroplanen hindrar hen från att arbeta projektbaserat i en större utsträckning:

LÄRARE: en sån grej som jag väldigt gärna sku vilja prova på om jag har möjlighet till och då sku man kunna ha möjlighet att frigöra sig från den här läroplanen och att inte precis allting sku ingå då det året, för jag tror nog att de här barnen lär nog sig, dom lär

sig bra saker i alla fall fast det inte nödvändigtvis hör till fyrens kurs då just eller nånting annat, att dom sku få så mycke mera

Läraren redogjorde innan citatet för en önskan att bygga upp ett helt läsårs undervisning kring ett och samma tema och under läsåret fokusera på projektbaserade arbetsformer. Citatet visar att läraren ändå anser detta vara realistiskt genom att läroplanen inte möjliggör den graden av flexibilitet. Läroplanens struktur styr därmed lärarnas arbete i hög grad och medger inte ett handlingsutrymme som skulle möjliggöra t.ex. läsårslånga teman fokuserade på projektarbete.

Läraren (Inf 6, K) återkommer även senare till läroplanen som begränsande faktor genom att jämföra med en tidigare läroplan som läraren uppfattade gav ett större handlingsutrymme för profilering och flexibla satsningar:

LÄRARE: jag kommer ihåg till exempel då med den där förra läroplanen så hade vi nånting som vi kallade för kursverksamhet, så att på fredag förmiddag så hade vi bara kursverksamhet, olika kurser, här var danskurser, här var keramikkurser, här var fotokurser, här var allt möjligt sånt så man kunde välja och fördjupa sig och då var vi tre lärare så vi erbjöd tre olika kurser så fick de välja

Läraren anser att den föregående läroplanen medgav ett större utrymme för skolan att variera och anpassa undervisningen. Detta handlingsutrymme skapade förutsättningar att satsa på områden som stöder uppnåendet av målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap.

Följande lärare (Inf 7, Ä), som fokuserat på projektbaserad undervisning, upplever sig i någon mening ha fått dåligt samvete över att inte ha uppfyllt läroplanens ämnesmålsättningar i tillräcklig grad:

LÄRARE: att dom här projekten bara så när jag har behandlat det så tänker jag att "hm, vi har räknat alldeles hemskt lite fysik, fysikaliska räkningar med energier och effekter" men tiden rinner iväg och så har jag bara tänkt att kanske dom har lärt sig mer andra saker i stället och det här är en jättesvår balansgång att jag sku så gärna tala så mycket annat men vi måste ju också ha lite räkneövningar och sen är det ju så att säga duktiga elever räknar ju vid sidan om och sen dom här svagare så tycker att det är ännu roligare med såna här lite mer praktiska så att jag har riktigt satt som mål åt mig att till nästa år på något sätt också ge svårare uppgifter, för att det är nånting som man behöver arbeta med, man sku kunna göra vad som helst, men då tiden inte räcker, jag sku kunna göra precis hur mycket som helst saker hela tiden.

Läraren upplever att pressen att uppfylla läroplanens ämnesmålsättningar hindrar en fokusering på mer projektbaserade och problemlösningsorienterade arbetssätt. Läraren upplever att hen kunde göra "hur mycket som helst" om det fanns tillräckligt med handlingsutrymme. Även om en lärare är motiverad att fokusera på arbetssätt som möjliggör uppnåendet av målsättningarna i temaområdet föreligger därmed nödvändigtvis inte förutsättningar för detta, om läraren upplever sitt handlingsutrymme som begränsat.

Även denna lärare (Inf 8, K) lyfter fram omfattningen av ämnesinnehållet i läroplanen som en faktor som hindrar lärare från att fokusera på arbetssätt som är ändamålsenliga för temaområdet:

FORSKARE: om vi sen tänker på saker som inte underlättar utan som gör det svårare att konkret uppnå den där typen av målsättningar, vad, alltså både i skolan och utanför

skolan, över lag faktorer som försvårar det att man kan uppnå de här målsättningarna, vad sku du tänka dig?

LÄRARE: nå jag sku säga att det känns faktiskt som att tiden sku vara det som är begränsande att om vi tänker på allt stoff som finns inplockat i alla ämnen och timmarna som finns för varje ämne så känns det emellanåt som att man inte har tid för så mycket utsvävningar utan att man känner nog en press på att få allting färdigt innan terminen är slut, så tiden tycker jag att kanske är, att stoffmängden som ska hinnas med under terminen och under året så är ganska stor och det gör att man kanske väljer bort nån form av friare verksamhet där man sku ha haft möjlighet att göra lite annat

Läraren menar att pressen att hinna med läroplanens ämnesinnehåll gör att lärare prioriterar bort "friare verksamhet" som skulle understödja uppnåendet av temaområdets målsättningar. Läroplanens omfattande ämnesmålsättningar motverkar således uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap.

Följande lärare (Inf 9, K) uppfattar att en oflexibel läroplan motverkar utvecklingen av elevernas kreativitet:

LÄRARE: nå det som också har varit på tapeten är det här med kreativiteten som har varit i skolvärlden, så det har ju varit nu, nå just här var ju nyligen att man diskuterade den här läroplanen i, det kom upp i tidningar och radio om den här och hur svår den är och, eller att läroplanen över lag koncentrerar sig bara på vissa ämnesområden så här, har ju diskussionerna gått och där sku jag nog se det som att också det här att, att tar man bort kreativiteten från eleverna genom att ha så strukturerade läroplaner att det är ju upp till läraren sedan att förverkliga dem men att när de är så liksom punkter som ska uppfyllas så nog är det ju risk att det faller bort, att man siktar mer på att uppfylla dom där än att hur man gör dom när det är så mycket punkter, så att där sku, om man tänker på entreprenörskap som nu väl har, nog ser jag det som mycket med kreativitet och göra och att där då kanske ha, faktiskt som det var i en läroplan för ett antal år sedan så hade man mera ett sånt där block med olika kurser som du fick lite välja och där sku ju det här absolut vara lättare att förverkliga, att eleverna sku kunna lite välja vad dom är intresserade av, exempel mera slöjd än musik och

Läraren ser utvecklingen av elevernas kreativitet som ett centralt mål för temaområdet. Läraren menar att en strukturerad, detaljerad och omfattande läroplan medför att lärare fokuserar på att uppfylla ämnesmålsättningarna med följderna att utvecklingen av kreativiteten åsidosätts. Denna lärare anser att en äldre läroplan medgav en större flexibilitet för skolorna, vilket var positivt med tanke på utvecklingen av elevernas kreativitet. Nuvarande läroplan begränsar således, enligt denna lärare, lärarnas handlingsutrymme i en sådan utsträckning att det motverkar uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Denna lärare (Inf 16, Ä) uppfattar att läroplanens omfattning i ämnet musik inte utgör ett problem, men att situationen upplevs annorlunda av kolleger med andra undervisningsämnen:

LÄRARE: nå mina spontana reaktioner var att i mitt ämne så tycker jag inte att det är något problem med det här, för att mitt ämne kan man forma ganska fritt och det är också i läroplanen format väldigt fritt och öppet att man kan nog göra nästan hur man vill, man kan få in olika temaområden ganska lätt, så jag tycker att rent spontant så sku jag svara ja på det här att lyckas man med det här, men sen vet jag ju att i många ämnen så är det jättetight med läroplanen och stoff som ska in och det är svåra saker och det går väldigt mycket tid och de har inte någon extra tid för att just sätta energi på såna här

andra saker som också ska vara viktiga, så jag tror att det är väldigt stor skillnad mellan ämnena här

Läraren fortsätter:

LÄRARE: mm, men jag vet att många andra kolleger klagar på det att det är så mycket stoff och läroplanen innehåller väl i allmänhet lite väl mycket, den är lite väl optimistisk och de blir stressade av det att det ska inpräntas så mycket och man har konstant för lite tid

Läraren ger uttryck för en uppfattning att förutsättningarna i hans ämne är goda tack vare flexibelt uppsatta mål i läroplanen, medan andra ämneslärare upplever den motsatta situationen. Enligt detta resonemang får läroplanens omfattning och grad av flexibilitet en avgörande roll för huruvida läraren upplever sig ha ett handlingsutrymme att fokusera på andra än ämnesmålsättningar. Citatet visar således att förutsättningarna i olika ämnen kan vara olika beroende på hur målsättningarna för respektive ämne är formulerade i läroplanen.

Sammantaget kan det konstateras att omfattningen av läroplanens ämnesmålsättningar generellt begränsar lärarnas handlingsutrymme genom att pressen att hinna uppnå ämnesmålsättningarna inte lämnar utrymme för andra fokuseringar. Samtidigt visar informant 16 (Ä) att situationen ur ämneslärares perspektiv kan vara högst olika mellan olika ämnen. En del ämnen förefaller ha flexibelt formulerade målsättningar, med gott om handlingsutrymme som följd, medan andra ämnen i betydligt högre utsträckning låser läraren vid målsättningarna.

### *Underkategori 2: Arbetsbörda och tidspress*

En majoritet av lärarna upplevde sitt arbete som omfattande och tidskrävande. Lärarna upplevde att mängden arbetsuppgifter, både undervisningsrelaterade och övriga, tar all deras tid i anspråk. Lärarna uppfattade att detta inte lämnar något utrymme kvar för att fokusera på temaområdet, eller för att utveckla skolans arbete i en sådan riktning att större fokus riktades på temaområdet. Arbetsbelastningen med en efterföljande upplevelse av tidsbrist begränsar således lärarnas handlingsutrymme och motverkar uppnåendet av målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap.

Denna lärare (Inf 1, Ä) lyfter fram de ökande administrativa sysslorna som åläggs lärarna som en faktor som begränsar handlingsutrymmet:

LÄRARE: Nej, inte vet jag nu det men om man nu tänker på skolvärlden så där i allmänhet, förr och nu, så det är ju ett evigt blankett och pappersifyllande på alltvärldens, när de har suttit kvar ska det fyllas i och arkiveras, alltså vi har ju fått mycket mer sånt där pappersarbete, speciellt den som är klassföreståndare

Läraren uppfattar att mängden administrativt arbete ökat markant under årens lopp och att detta drabbar i synnerhet klassföreståndare. Mängden kringarbete uppges begränsa handlingsutrymmet så att mindre tid blir över för planering och utveckling av undervisningen.

Denna lärare (Inf 2, Ä) uppfattar att den hektiska skolvardagen inte ger ett utrymme för reflektion:

FORSKARE: vad är det man tänker aktivt på, alltså vad är det man har i förgrunden när man?

LÄRARE: Nå hemskt mycket blir det ju dom där helt praktiska sakerna just liksom att, det är ju kanske lärarens utmaning att man det där borde ju ibland komma bort för att hinna fundera och det är ju egentligen på sommaren eller på något jullov eller sånt här som man hinner liksom fundera att var är det egentligen man gör och varför gör man det och vad borde man göra, att i det där normala hinner man ju inte

Läraren anser att lärarna inte har utrymme för en mer djupgående reflektion över de egna pedagogiska grundantagandena eller den pedagogiska grundsynen under skolutvecklingen. En eventuell reflektion sker under längre ledigheter. Att läraren lyfter fram den pedagogiska grundsynen i detta sammanhang kan tolkas som att läraren uppfattar att temaområdets målsättningar är av grundläggande karaktär. En utveckling där målsättningarna i högre grad skulle beaktas förutsätter en grundlig reflektion kring den egna pedagogiska grundsynen, vilket dagens skolvardag inte ger utrymme för.

Denna lärare (Inf 3, Ä) uttrycker en ambivalens mot vissa administrativa sysslor som åläggs lärarna:

LÄRARE: man får inte glömma sådant, det är, alla elever ska ju ses som individer i dag och man skräddarsyr ju mycket i dag via det här kelpo och, så att eleven får bästa möjliga undervisning, det är ju så i dag med det här kelpo, det är plan för lärande och, det är som en massa saker som man ska tänka på

FORSKARE: hur påverkar det så där över lag lärarens arbete?

LÄRARE: nog är det mycket mera jobb, men nog är det ju bättre för elevens del, ja

FORSKARE: påverkar det här merarbetet just med diverse planer och annat som ska fyllas i, påverkar det på något vis den här typens temaområden?

LÄRARE: nå jag vet inte men det kräver, det kommer mer och mer sånt där vid sidan om jobb åt läraren, men det inkräktar ju inte under lektionstid men det är ju lärarens övriga tid som det tar mycket av

Läraren uppfattar de individuella KELPO-planerna<sup>8</sup> för lärande som positiva ur elevernas synvinkel. Samtidigt konstaterar läraren att planerna leder till en situation där lärarens "övriga tid" minskar, eftersom inga andra arbetsuppgifter försvunnit. Denna övriga tid kunde ha använts exempelvis till pedagogiskt utvecklingsarbete.

Även denna lärare (Inf 4, Ä) lyfter fram KELPO-planerna:

LÄRARE: men att int vet jag om det sen ändå sku finnas tid över för att plocka in det här alltså man måste helt börja tänka om i nya banor för att få in det här tror jag och är lärarna beredda i dag, när det hela tiden kommer en massa nytt, alla kelpo planer och det ena med det andra som gör tror jag att lärarna är fed up på allt extra

Läraren menar att den ökande omfattningen av kringarbete, exemplifierat med KELPO-planerna, leder till frustration hos lärarna. Citatet tolkas som att denna upplevelse av press och frustration gör att lärarna, för att hantera stressen, intar en avvisande inställning till allt som inte upplevs som kärnan i deras uppdrag. Citatet kan därmed tolkas som att lärare uppfattar att kärnan i uppdraget är uppnåendet av ämnesmålsättningar och att temaområdena generellt upplevs som något "extra" som

---

<sup>8</sup> "KELPO" eller "Utvecklande av intensifierat och särskilt stöd" är en nationell specialundervisningsstrategi som tillämpats från och med 2008.



åsidosätts i en pressad vardag. Således samverkar den pedagogiska grundsynen och arbetssituationen så att temaområdet åsidosätts.

Samma lärare (Inf 4, Ä) återkommer till arbetsbördan:

FORSKARE: precis, men vad ska man göra för att, om vi inte nödvändigtvis tänker helt så där 100 procent realistiskt heller att vad sku man kunna göra för att lärarna sku vara mera fokuserade på sånt här också?

LÄRARE: kanske man måste minska då på något annat i stället, sånt där annat extra som vi håller på med, så att man sku få tid över, för det är ju det där att lärarjobbet är ju inte slut när man kommer hem, långt ifrån, man kan ha 100 prov som väntar därhemma att bli rättade

FORSKARE: ja och telefonen ringer i tid och otid

LÄRARE: och det är wilma och det är e-post och det är det ena med det andra och det är olika lärarlagsuppgifter som ska göras och sånt här, det måste, det kan inte tillföras nytt

Läraren upplever en frustration över den ökande arbetsmängden och uppfattar att en förutsättning för att lärarna i större utsträckning ska fokusera på temaområdet är att arbetsmängden minskar och att mer handlingsutrymme därmed skapas.

Följande lärare (Inf 6, K), som även innehar rektorsuppgifter på sin skola, förstärker bilden av att arbetsmängden ökat under åren:

LÄRARE: och dom här rektorsuppgifterna så har ju nog varit tagit egentligen ganska mycket av min tid av det här pedagogiska arbetet som jag ändå mera sku ha viljat satsa på så det här administrativa så de här senare åren har det nog tenderat att öka otroligt, med allt möjligt,

Läraren upplever en frustration över att de administrativa uppgifternas omfattning hindrar en fokusering på det pedagogiska ledarskap som upplevs som mer angeläget. Administrationens omfattning kringskär således handlingsutrymmet, vilket i detta fall uppfattas motverka pedagogiskt utvecklingsarbete och uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Denna lärare (Inf 7, Ä) konstaterar att ett genuint intresse för att arbeta för att uppnå temaområdets målsättningar är en förutsättning för att orka:

LÄRARE: så nog ska man ju tycka om sitt läraryrke för att orka och idas, att tycker man det är tråkigt så jag tror ingen människa orkar vara här, för att det är så mycket utöver liksom den här egentliga arbetstiden som du gör som du aldrig får ersättning för

Läraren (Inf 7, Ä) återkommer till temat senare:

LÄRARE: jag talade med hussaläraren som också har varit lite inspirerad att vi sku börja med nånting men ingen av oss har haft den där orken och tiden

Lärarens citat kan tolkas som att en förutsättning för att arbeta för att uppnå temaområdets målsättningar är att läraren är genuint motiverad för det. Läraren antyder ändå att tillräckligt med handlingsutrymme för att på ett ändamålsenligt sätt ta sig an och utveckla temaområdet inte föreligger. Citatet tolkas som att en grogrund för ämnesöverskridande initiativ och gemensamma fokuseringar på uppnåendet av temaområdets målsättningar föreligger, men att arbetssituationen och den personliga situationen inte möjliggör en utveckling.

Denna lärare (Inf 11, K) återger samma bild av en ökad arbetsmängd av dokumenterade och administrativ karaktär som tidigare citat visat:

men det är ju som allting sånt där som man ska ha, allting blir värre då du ska ha, vad ska jag säga nu, all kontakt utåt, till exempel om man ännu tänker på det så är ju svårare, du ska tänka på så mycket faktorer som är runtomkring då du ska fara, får man fara, tar de emot en, allting har blivit strängare, alltså det är ju alla regler och saker runt omkring så är ju otroliga i dag, att man drar sig nog mer och mer för att, om man tänker hur det var då vi började här i skolan för 30 år sedan så såna saker som man inte funderade en gång på då så funderar du på i dag för att det är så mycket sånt där att vem har ansvar, vems och på vilket och hur så det gör ju nog att det begränsar delvis att

Läraren uppfattar att handlingsutrymmet begränsas av en ökad byråkrati, vilket gör att man exempelvis "drar sig" för att fara på studiebesök eller engagera sig i övriga aktiviteter utanför skolan eller klassrummet. Den ökade byråkratin och eventuellt också den ökade juridifieringen, uppmanar således indirekt lärare att fokusera på traditionell klassrumsundervisning utan t.ex. interaktion med omgivningen.

Denna lärare (Inf 13, K) för ett ingående resonemang om arbetsbördans och tidspressens inverkan på undervisningen:

FORSKARE: men om jag sku be dig identifiera faktorer i skolan eller utanför skolan som försvårar eller motverkar att man sku uppnå den där typens målsättningar, vad, du nämnde ju det i sig att det är krångligt skrivet, det kan man ju se kanske som nånting som försvårar, men kommer du på nånting annat som hindrar eller motverkar eller försvårar eller gör det eländigt på något vis?

LÄRARE: nej nå säkert egentligen så finns det ju fler möjligheter än man egentligen ... det är väl kanske det att det är nog så himla intensivt i dag i dagens skolvärld och det är så mycket som ska ingå i dagens undervisning, att man har helt enkelt, undervisningstimmarna räcker inte till eller lärarens tid att förbereda och fundera ut alla liksom, få ut rätt tentakler, nog finns det ju runtomkring skolan också såna parter som sku kunna hjälpa till att få det här, eller att uppnå det ännu bättre men man helt enkelt, tiden räcker inte till till allt, att det är nog mycket som ska ingå och skolvardagen är nog så otroligt intensiv, att det tror jag

Läraren anser att en interaktion med omgivningen är central för uppnåendet av temaområdets målsättningar. Skapandet och upprätthållandet av denna interaktion upplevs emellertid vara tidskrävande och läraren menar att det på grund av arbetsbördan i skolan inte finns ett tillräckligt handlingsutrymme för att lärarna ska kunna fokusera på interaktionen med omgivningen.

Läraren (Inf 13, K) fortsätter:

LÄRARE: inte egentligen, jag ser det nog som det största spöket det här att, intensiviteten och liksom brist på tid och när det är fråga om så mycket, jag ser nog det som det största FORSKARE: vilka sorts saker är det som du uppfattar att tar din tid

LÄRARE: det som tar min tid ... nå, du borde ju som, man har ju utbilda sig till lärare för att få undervisa och planera och hitta på intressanta sätt som pedagog, men ibland känns det ju som att det sku vara en bisyssla och att du får skaka ur ärmen för att hinna med allt det här andra, man borde ju vara socialarbetare, lite psykolog ibland, familjeterapeut och lite ja, jag vet inte vad, det är nog den biten och så har vi ju den här nya lagen med specialundervisning som jag ur elevens synvinkel tycker att är jättebra, hjälp till stöd så tidigt som möjligt, men nog har det ökat arbetsbördan

Läraren uppfattar att omfattningen av arbetsuppgifterna och arbetsuppgifternas mångfacetterade karaktär gör att lärarens möjligheter att fokusera på undervisning och pedagogisk utveckling är obefintliga. Läraren uttrycker att undervisningen ibland kan uppfattas som "bisyssla". Citatet visar att omfattningen av lärarnas

kringsarbete motverkar en fokusering på undervisning och pedagogisk utveckling, vilket i sin tur motverkar uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Läraren (Inf 13, K) återkommer ännu en gång till arbetsbördan:

LÄRARE: och den här dokumentationen, ständiga dokumentationen för att du som lärare hela tiden börjar gå och tänka att ”nu måste jag dokumentera, nu måste jag ha det så att jag har ryggen fri för ifall om” och det håller nog på att och föräldrakontakt, den tycker jag att är jättejätte viktig men det tar nog otroligt med tid, att nu har jag bara fjorton elever i år och många kan tycka att ”bara 14”, men jag sätter nog varje vecka, genom att skriva vilma kontakter så går det galant ett par timmar till bara föräldrakontakt, plus dokumentation plus allt det här, nätverksmöten, hålla kontakter med terapeuter och psykologer och

Läraren lyfter fram flera exempel på hur en byråkratisering och även juridifiering av skolarbetet utmynnar i en omfattande dokumentation av olika aspekter av skolarbetet. Detta stjäl tid från det pedagogiskt inriktade arbetet som läraren uppfattar som kärnan i lärarskapet. Således kan citaten tolkas som att läraren vill och önskar fokusera på undervisning och pedagogisk utveckling och uppfattar detta som det centrala i arbetet, men hindras i dessa strävanden av den omfattande arbetsbördan. Denna situation leder därtill till frustration hos lärarna.

### *Underkategori 3: Utbildningssystemets struktur*

Några lärare lyfte specifikt fram utbildningssystemets och skolans struktur som en faktor som begränsar handlingsutrymmet och motverkar pedagogiska lösningar som överskrider ett traditionellt ämnes- och lektionsfokuserat angreppssätt.

Denna lärare (Inf 2, Ä) uttrycker en irritation över ämnes- och lektionsfokuseringens begränsande inverkan på lärares planering och arbete:

LÄRARE: nå en är ju det att man är ju hemskt klassbunden och man är hemskt liksom till sitt ämne att det borde man ju mycket mera kanske våga kanske lärare våga jobba ihop och gå över gränserna och och man är tidsbunden, det är något som stör mig ofantligt att man, att det är lätt, vi har ju nuförtiden 75 minuter som många svenska skolor har gått in för, så det där, men på något sätt man planerar ju korta, det är den där 75 minuter man planerar och inte sen kanske det där övergripande

Läraren anser att ett ämnesöverskridande och lektionsöverskridande arbetssätt skulle gynna uppnåendet av målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap men upplever att ämnes- och lektionsfokuseringen motverkar detta. Läraren anser att en fokusering på enskilda ämnen och enskilda lektioner leder till att övergripande målsättningar för lärandet får för lite uppmärksamhet. Planeringen fokuserar på ämnesmålsättningar på lektionsnivå, medan övergripande och överskridande målsättningar glöms bort. Detta kan tolkas som att undervisningsplaneringen i någon mening förblir på ett kortsiktigt, ytligt och ämnesfokuserat plan, medan långsiktigare målsättningar, som exempelvis utvecklingen av elevers företagsamhet, förbises.

Läraren (Inf 2, Ä) kritiserar även undervisningens bundenhet till enskilda lärare:

LÄRARE: men jag tror inte att man, eller åtminstone inte hos oss så där aktivt liksom och medvetet sku synliggöra rakt det där ... för till exempel det här att lära sig att bilda sig en egen uppfattning i olika frågor genom att utnyttja olika slags expertis så int vet jag det att är man i skolan i och med att man alltid har läraren som är experten ... för att man är så

klassbundna och man är så tidsbundna till den där ena läraren att, men sku man där igen våga jobba liksom så att man sku jobba flera lärare och flera elever på något sätt i ett stort utrymme, det finns nämligen någon finsk skola där de har experimenterat, där de på morgonen delar upp när ungarna kommer in till skolan, så tar dom in alla till jumpasalen och så berättar lärarna att med vilken lärare du går den dagen, ja och det verkar ju ganska spännande för där sku du ju kunna mera just med det här olika slags experter att du sku kunna gå där var du tycker själv är, nu sitter du ju nog med på allting ganska snällt, en bra elev

Läraren upplever att skolans tradition av att en lärare undervisar ett ämne för en grupp i taget motverkar uppnåendet av vissa av temaområdets målsättningar. Läraren uttrycker en önskan om ett större handlingsutrymme och en större flexibilitet i organiseringen av undervisningen i skolan och antyder att detta skulle ha en positiv effekt på uppnåendet av temaområdets målsättningar. Läraren antyder även att nuvarande strikta och statiska struktur har en passiverande inverkan på eleverna.

Samma lärare (Inf 2, Ä) återkommer till problematiken med en oflexibel strukturs inverkan på lärandet:

LÄRARE: Nå en sak tror jag just det där att man inte sku vara så ämnesbundna och så tidsbundna, utan att man sku kunna göra då någo när det blir någo liksom, meningsfullt, det där tror jag att på många andra jobb skiljer det sig för då du börjar med något meningsfullt så kan du kanske göra det slut eller nånting, att här ibland när det kommer en intressant tråd eller nånting så bryter det med det att rasten kommer och så bryter det grupp och det har du just i högstadiet att det byter ju liksom, jag menar jag har 5 grupper i rad då jag har från 8-4 timmar, så sen att du sku hinna göra slut nånting eller hinna, utan det blir alltid liksom, att där om man sku mera få göra liksom

Läraren upplever att skolans strukturerade indelning av dagen inte skapar ett handlingsutrymme som gynnar ett meningsfullt lärande. Citatet kan tolkas som att det styrande i skolvardagen inte är elevernas läroprocesser utan att följa det schema som uppställts på förhand. Läraren menar att schemaläggningen kan ha en ogynnsam inverkan på lärandet eftersom läroprocesserna ofta måste avbrytas, inte därför att det vore ändamålsenligt för lärandet, utan för att lektionen är slut. Med andra ord ger skolans strikta struktur inte utrymme för ett meningsfullt och autentiskt lärande. Strukturen är styrande, inte lärandet. Detta citat aktualiserar drivkraftsdimensionen i lärandet och kan tolkas som att en oflexibel struktur motverkar skapandet och upprätthållandet av elevernas drivkraft.

Denna lärare (Inf 4, Ä) å sin sida uppfattar att skolans struktur motverkar flexibilitet och kreativitet hos läraren:

LÄRARE: ja vet du jag har funderat ibland på det här till exempel att om man sku kunna ha det mera, också i 7-9 mera kurs, ska vi säga så där som man har i gymnasiet, -bundet, vi talade faktiskt om det här med en lärare det var senast i går, att nu är vi till exempel, nå jag har ju en biologikollega men att det finns ju skolor där det kanske finns ett par tre, ja, tre lärare som undervisar låt oss säga modersmål eller nånting sånt här, att varför måste alla hålla på med samma sak liksom, att varför kunde man inte dela upp det, så att man blir specialist liksom ska vi säga på ett område och en annan på ett annat område att man sku liksom gå in i klasserna och det sku vara som i gymnasierna att man håller olika kurser, kanske man då sku hinna också mer med också sånt här annat, att nu håller ju alla på med det här att samma sak i, det kan vara tre klassrum efter varandra där tre olika lärare alla säger samma sak och så blir man nervös att "aj, har du hunnit så där långt redan?" ungefär, ja, att vi funderade faktiskt på det och jag har funderat på det, att jag satt

och funderade med en kollega igår och att det sku också kunna vara något att helt och hållet ändra system att om man är flera lärare som undervisar samma sak så kunde man dela upp det så kanske man sku få lite till och med mera tid då, vara lite mera kreativ och fundera ut något nytt och inte behöva ta upp allt varje gång

Läraren uppfattar att sättet att organisera arbetet i skolan, där flera lärare undervisar samma sak, kan upplevas som ineffektiv tidsanvändning. Läraren menar att möjligheterna för ämneslärare att specialisera sig i större utsträckning kunde skapa ett större handlingsutrymme som i sin tur kunde gynna en pedagogisk utveckling mot att i högre utsträckning fokusera på exempelvis temaområdet. Samtidigt kan en sådan utveckling leda till ännu större och smalspårigare ämnesfokusering. Hur det uppkomna handlingsutrymmet används beror på den enskilda lärarens grundsyn.

Denna lärare (Inf 6, K) uppfattar att skolans fokusering på ämnen och läroplaner hindrar tillvaratagandet av elevers initiativ:

LÄRARE: ja, att det har nog varit roligt vi har haft mycket storyline projekt som har det här, där dom har fått jobba, men jag tror nog det här helt dagliga bara att man tror och lyssnar och liksom driver dem mot det här, man har det här i bakhuvudet nånstans, inte behöver det vara så märkvärdigt

FORSKARE: du nämnde där att mycket har att göra med att man inte hindrar dom från att komma med egna idéer och vara företagsamma

LÄRARE: mm, ja att man spinner vidare på det när eleven tar initiativ så tycker jag att då lyssnar jag till och så försöker jag spinna vidare på det på något vis.

FORSKARE: men är det så att, menar du att skolan är ett ställe där man kanske inte alltid låter elever komma fram och att man hindrar dom från att

LÄRARE: nå tyvärr så är det ju nog så att vi har, det är den här läroplanen som styr oss, det är ofta läroboken, "nej,nej, nej, inte hinner vi nu, nu ska vi prata om renässansen inte hinner vi ta upp nåt sånt nu inte", "det här är viktigt nu"

Läraren uppfattar sig ha en ambition att göra eleverna delaktiga i undervisningen och menar att det är viktigt att ta elevernas initiativ tillvara. Läraren antyder emellertid att skolans ämnesfokusering och tidspressen gör att tillvaratagandet av initiativ inte uppmuntras utan ambitionen att hålla sig inom ämnesramarna blir dominerande.

Denna lärare (Inf 5, Ä) menar att de ämnesöverskridande temaområdena stöter på svårigheter i den ämnesfokuserade strukturen:

FORSKARE: vad tycker du över lag om de här ämnesöverskridande temaområdena i läroplanen som annars är så där väldigt ämnes segregerad?

LÄRARE: jag vet inte det är, de borde kanske nog på något sätt, åtminstone kanske det sku vara skolans ansvar att planera det så att det fungerar om det är tänkt att de ska genomsyra ämnena så borde det ju vara någon som är ansvarig för det för att det ska bli till något och att det ska leda till något

FORSKARE: men alltså om jag tolkar dig rätt nu är det ett problem det där att dom är så att säga ämnesöverskridande och inte anknutna till någon enskild lärare som man kan säga att du måste göra det här, att ingen, som du sade, har ansvar för det här

LÄRARE: nog kan det vara det alltså om det inte finns någon som, ja man sku måste på något sätt nog ha en, vad ska jag kalla det, mm, nån form av grupp eller nånting som sku ta ansvar för att det kommer in i skolvardagen på något sätt, eller kanske det inte behöver vara i skolvardagen heller men att det kommer som, ja, egentligen ska det ju vara i skolvardagen men att man på något sätt behandlar, låt säga nu människan och teknologin som vi har nu i år då så där kommer vi att ha en temadag, eller vi hade ju i fredags redan lite, så det då det inte är med i låt säga i det här ämnet ämnesstoffet eller de här målen så

då blir det ju lite på sidan om och då blir det nånting sånt där som man, som man gör med vänstra handen nån gång då det behövs

Citatet kan tolkas som att läraren anser att de ämnesöverskridande temaområdena inte har en naturlig plats i den ämnesfokuserade strukturen. Läraren efterlyser ett tydligare ansvar för temaområdena. Detta kan tolkas som att det nuvarande systemet, där förverkligandet av temaområdena ligger på allas ansvar, i praktiken medför att ingen riktigt axlar ansvaret. Implementeringen blir, som läraren uttrycker det, ”med vänstra handen nån gång då det behövs”. Således förefaller de ämnesöverskridande temaområdena över lag motverkas av den ämnesfokuserade strukturen där temanas förankring förblir otydlig.

Denna lärare (Inf 16, Ä) uppfattar att ämnesfokuseringen är speciellt påtaglig i de högre årskurserna:

LÄRARE: kanske största delen tänker som jag, eller vad ska vi säga, kanske inte största delen men en del, kanske, där tror jag faktiskt att det har att göra med det där ämnet på det här stadiet, att talar du med lågstadielärare säger de något annat förstås, men det är för att man ändå är väldigt inriktad på sin egen lilla bit nog redan i högstadiet, så den där helhetsfostran kanske inte är på samma sätt som i lågstadiet, där ser man på något sätt hela människan, ju högre upp de kommer desto mer börjar man bara se sin egen lilla bit liksom och inte se den där hela individens fostran

Citatet kan tolkas som att det speciellt i de högre årskurserna, där ämneslärarna dominerar, finns en tendens att fokusera på undervisningsämnen med konsekvensen att överskridande teman och ”den hela människan”, som läraren uttrycker det, förbises. Detta är därmed ett exempel på hur förutsättningarna skiljer sig åt på olika utbildningsstadier. Som svar på en direkt fråga bekräftar läraren (Inf 16, Ä) denna uppfattning:

FORSKARE: men hur ser du där, alltså de här temaområdena som finns i läroplanen, 7 stycken, de är ju ämnesöverskridande, i ett helt utbildningssystem som är ämnessegregerat, hur ser du på den där tanken att ha ämnesöverskridande helheter?

LÄRARE: jag tror nog att det är bra

FORSKARE: men funkar det så att säga, eller blir det lätt att det där ämnessegregerade stommen tar över, att de här förblir på ett tankestadium

LÄRARE: det är lätt, det är lätt hänt att det blir så, att man fokuserar ändå på det där ämnet och om man hinner så kanske man sen går till det där andra, att de kanske sku behöva vara ännu tydligare på något sätt, att det är ju ändå viktigt med de där riktlinjerna som gör att man sen drar åt samma håll

Läraren bekräftar forskarens fråga att en fokusering på undervisningsämnen sker på bekostnad av ämnesöverskridande teman.

### *Sammanfattning*

Sammanfattningsvis kan det konstateras att lärarna av olika orsaker uppfattar att deras handlingsutrymme är begränsat. Detta stöder eller möjliggör inte uppnåendet av temaområdets målsättningar i den utsträckning som många lärare skulle vilja. Lärarna lyfter fram dels faktorer som entydigt begränsar deras handlingsutrymme, dels faktorer som påverkar handlingsutrymmet på olika sätt, beroende på hur de kommer till uttryck. De påverkande faktorerna bestod av resurser, skolans kollegiala klimat, skillnader mellan undervisningsämnen och eleverna. Lärarna uppfattade att en resursknapphet i dess olika skepnader begränsar vad som är möjligt att göra inom ramen för skolans undervisning. En fokusering på temaområdet upplevdes vara beroende av ett kollegialt klimat som stöder och uppmuntrar denna fokusering.



Fokus på företagsamhet sågs på så sätt som en angelägenhet för skolan som helhet. Lärarna kunde även uppfatta att olika undervisningsämnen erbjuder olika grad av handlingsutrymme. Speciellt konst- och färdighetsämnena ansågs erbjuda ett större handlingsutrymme än ämnena vars ämnesinnehåll i större utsträckning är dikterade av läroplaner. Lärarna ansåg även att eleverna på olika sätt påverkar handlingsutrymmet. Exempelvis integrering av elever med specialbehov upplevdes begränsa handlingsutrymmet. Lärarna uppevde även överlag att elever idag är mindre benägna att agera företagsamt och aktivt än tidigare.

Faktorer som entydigt upplevdes motverka handlingsutrymmet var läroplanen, skolans struktur och lärarnas arbetsbörda. Läroplanen ansågs generellt för omfattande i fråga om ämnesinnehåll. Lärarna upplevde en motsättning mellan att å ena sidan uppnå läroplanens ämnesmålsättningar och å andra sidan ha utrymme att fokusera på ämnesöverskridande temaområden. Lärarna uppfattade även att skolans struktur generellt begränsar handlingsutrymmet. Begränsningen gäller såväl ämnesöverskridande arbete, som samarbete mellan lärare. Schema- och ämnesindelningen upplevdes även begränsa möjligheterna till tidsmässigt flexibla lösningar. Lärarna gav även uttryck för en frustration över mängden arbete som inte är relaterat till undervisningen. Lärarna upplevde att mängden av exempelvis administrativa uppgifter, eller uppgifter relaterade till elevvården, medförde att möjligheterna att fokusera på undervisningen och utvecklingen av undervisningen var få. Lärarna uppfattade sig inte ha tillräckligt med tid och utrymme för fokusering på pedagogisk utveckling. Allt detta medför att strävanden att stärka temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap i den grundläggande utbildningen kunde riktas in på att skapa ett större handlingsutrymme och möjliggöra en större flexibilitet för lärarna att tillämpa varierande och även icke-traditionella pedagogiska angreppssätt för att nå målsättningarna.

### 5.4 Resultattema 3: Ändamålsenliga arbetssätt och metoder

Det tredje och sista resultattemat består av uttalanden om sådana arbetssätt och undervisningsmetoder som lärarna lyft fram som speciellt ändamålsenliga för uppnåendet av målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Lärarna ansåg att vissa arbetssätt eller förhållningssätt kunde ses som speciellt ändamålsenliga för att uppnå de målsättningar som finns i temaområdet. Bland annat ett ämnesöverskridande och temabaserat angreppssätt på undervisningen, samt ett problembaserat lärande och en tydlig och mångsidig interaktion med det omgivande samhället, lyftes fram som relevanta. Arbetssätten och metoderna berör emellertid inte enbart undervisningen, utan lärarna lyfte fram hela skolans verksamhetskultur och fostran som betydelsefull. En verksamhetskultur som bygger på tillämpad demokrati och ett aktivt medansvar för eleverna sågs som nödvändigt för att målsättningarna ska nås. Därmed betonade lärarna vikten av ett helhetsperspektiv både på skolans verksamhet och på elevens utveckling. Detta kan till en del uppfattas som en motsättning till den starkt ämnesfokuserade och ämnessegregerade kultur som lärarna upplever råda i skolan idag. Denna problematik är särskilt tydlig i de högre årskurserna i den grundläggande utbildningen där undervisningen är fördelad på ämneslärare. Ett ämnesöverskridande temabaserat arbetssätt förutsätter därför ett samarbete mellan lärare. Förutsättningarna för ämnesöverskridande arbete är märkbart bättre i de lägre årskurserna, där en stor del av ämnesundervisningen handhas av klasslärare.

Detta resultattema visar även att en del lärare genom sin verksamhet i praktiken arbetar på ett sätt som understöder uppnåendet av temaområdets målsättningar, även om detta inte nödvändigtvis varit en medveten ambition.

#### Ändamålsenliga arbetssätt och metoder

- A. Interaktion med omgivningen och närsamhället
- B. Tillämpad demokrati och betoning av elevers ansvar
- C. Elevcentrerade och -aktiverande arbetssätt
- D. Temaundervisning och ämnesöverskridande arbetssätt

Figur 6: Översikt över resultattema 3: Ändamålsenliga arbetssätt och metoder

Redovisningen av detta tredje tema avviker från de två föregående genom att den inte består av personliga eller kontextrelaterade faktorer som motverkar, påverkar eller möjliggör uppnåendet av målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Redovisningen består i stället av fyra kategorier där de centrala arbetssätten och pedagogiska förhållningssätten som lärarna lyft fram presenteras. Detta medför samtidigt att de tre övergripande temana bildar en helhet genom att en ökad fokusering i kombination med ett ökat handlingsutrymme kunde understödja en fokusering på de arbetssätt som presenteras här. Detta innebär även att de motverkande och möjliggörande faktorer som presenterats hittills samtidigt indirekt utgör möjliggörande eller motverkande faktorer för de arbetssätt som här presenteras. Resultatredovisningen bildar därmed en helhet.

#### 5.4.1 Kategori A: Interaktion med omgivningen och närsamhället

Samtliga lärare i undersökningen anser att en mångsidig och varierande interaktion med omgivningen och närsamhället understöder uppnåendet av målsättningarna i temaområdet. Denna interaktion kan bestå av studiebesök till t.ex. företag eller offentliga institutioner, men även av tillvaratagandet av expertis som närsamhället kan bidra med. Över lag förefaller lärarna uppfatta att en skola med dörrarna öppna till omgivningen har bättre förutsättningar att nå målen än en skola med en förhållandevis avvisande inställning till omgivningen.

Denna lärare (Inf 1, Ä) uppfattar att en mångsidig interaktion med samhället, i syfte att bredda spektret av influenser som eleverna tar del av, understöder temat:

LÄRARE: absolut ... men nog tycker jag ju just det här att mera ut med dom så att de får se ... samhället från olika synvinklar och folk utifrån in hit och – så att inte det bara är det här som vi nu håller på med och som de blir itutade hemifrån att influenser utifrån bara och jag tycker just att, att våra språklärare är duktiga på det här och i och med det här utbytet som vi har denna vecka också med de här

Citatet visar att läraren uppfattar att de influenser som eleverna tar del av från hemmet och från skolan inte är tillräckliga för uppnåendet av temaområdets målsättningar, utan att interaktion med samhället i syfte att bredda elevernas perspektiv är väsentligt i sammanhanget.

Även denna lärare (Inf 2, Ä) ser en interaktion med samhället som relevant:

och sånt här liksom att det att man sku fara ut till något företag med dom här eller nånting att jag har varit en gång till [bilaffär] med en grupp elever och det där, vi har varit till nån järnaffär och till [återvinningsföretag] men det där att åtminstone här är vi jättedåliga på att gå ut, jätte få lärare går ut till någon annan, det händer inte, så det tror jag att är en fara för det här

Läraren konstaterar att en interaktion med samhället i form av studiebesök är önskvärd, men tillägger samtidigt att detta förekommer i mycket begränsad utsträckning och att detta uppfattas motverka uppnåendet av målsättningarna.

Samma lärare (Inf 2, Ä) menar också att interaktionen med samhället vore viktig även för lärarna själva:

LÄRARE: Nå jag tror att man inte får vara för inrutad och det där, jag tror att man borde ibland komma ut själv som lärare från skolan för att se någo annat och det där, det har jag ju försökt lite också sälja åt min chef, utbildningsdirektören och jag vet inte varifrån hon tog det där med benchlearning men, att min mamma är också lärare och har varit i företagande just och – i deras skola kunde man fara ut och jobba till [företag] eller nånstans och så fick du din lön ändå, men du for ut i en månad eller något och jobba, men det här att du nu ska jobba här från det att du blir behörig tills du blir pensionerad så det kan ju liksom inte gynna det att vara kreativ och företagsam och bli mer demokratisk (skratt), snarast så blir man ju mera inbunden och gör det som man alltid har gjort, att man borde nog på något sätt komma ut liksom och byta jobb sku också vara bra och det där är ju något som jag själv har börjat fundera att om jag har varit 10 år här så har man inte själv blivit ganska, man har blivit helt likadan som alla andra liksom, att int har man ju mera någo av de där vilda idéerna, dom har alla blivit utjämnade

Läraren uppfattar att interaktion med samhället är gynnsamt för eleverna och att skolkulturen även i ett större perspektiv bör fokusera på samhällsinteraktion. Detta kunde ske exempelvis genom att lärare regelbundet skulle bekanta sig med andra sektorer av arbetslivet i syfte att bredda sitt perspektiv på samhället och skolans roll i samhället. Lärarens förefaller uppleva att skolan som arbetsmiljö är för sluten och har för få kontaktpunkter till det omgivande samhället. Denna brist på nya impulser och erfarenheter för lärarna leder på sikt till en likriktning och stagnation där skolans verksamhet och samhället inte nödvändigtvis är i samklang. Samhällsinteraktion är således en förutsättning för uppnåendet av målsättningarna både för elevernas och för lärarnas del, enligt denna informant.

Denna lärare (Inf 3, Ä) uppfattar att temaområdet är relevant för elevernas tankar om sin egen framtid och ser studiebesök och samhällsinteraktion som relevant i detta sammanhang:

FORSKARE: mm ... finns det någo andra sätt att fundera just över det här sin framtid, som man aktivt jobbar med i skolan?

LÄRARE: nå de gör ju mycket studiebesök på nian och också i årskurs åtta har de varit till någo företag och vi har haft en temadag här med, förra veckan, med en från [företag] som var och föreläste för en årskurs i gången, hur det är på deras företag då, det är nog viktigt att det kommer folk utifrån också och berätta och ifjol och året före var jag med i skolans ledningsgrupp och då ordnade vi ju morgonsamlingarna på fredag morgnarna och vi hade ju nog vid flera tillfällen en person från ett företag här i nejden som kom och berättade om sitt jobb och vad det kan vara bra att satsa på om man vill börja jobba inom det och, mm

Läraren menar att interaktionen med samhället kan anta formen av studiebesök, men att det även är önskvärt att representanter för olika samhällsaktörer, t.ex. företag, bjuds in till skolan för att eleverna ska erbjudas möjligheten att se på samhället ur olika aktörers synvinkel. Detta uppfattar läraren som relevant för att eleverna ska utveckla sina tankar om sin egen framtid. Citatet kan uppfattas som en önskan att i högre utsträckning förankra skolarbetet i det omgivande samhället och att i större utsträckning medvetandegöra eleverna om skolarbetets relevans för elevernas framtid. Detta kan eventuellt botts i en uppfattning att skolarbetet stundom kan upplevas som ett självändamål, av såväl lärare som elever.

Denna lärare (Inf 4, Ä) lyfte fram praoperioderna som en form av samhällsinteraktion som understöder uppnåendet av temaområdets målsättningar:

LÄRARE: nå när jag läste det här att se samhället ur olika aktörers synvinkel, så då tänkte jag ju med detsamma på våra elever som åker iväg på prao, alltså de är ju, niorna är ju två veckor i princip borta från skolan på hösten och då får de ju faktiskt liksom komma i kontakt med livet utanför skolan ska vi säga, de får då bekanta sig med olika yrken, olika arbetsplatser och så ska de ju rapportera, sen görs det ju ibland besök, studiebesök, till olika platser

Läraren uppfattar praoperioderna som speciellt relevanta för att eleverna ska se samhället ur olika aktörers synvinkel, ett syfte som läraren (Inf 4, Ä) återkommer till i följande citat:

LÄRARE: och då ingår det bland annat studiebesök kommer att ingå i det och det tycker jag att då då vet jag ju att [namn], vår lärare i historia och samhällskunskap så åker ju iväg med eleverna till riksdagen så då får de ju se hur det fungerar där

Citatet visar att läraren anser att olika ämnen kan tillämpa studiebesök och samhällskontakter i relation till ämnesmålsättningarna, men att detta samtidigt kan understödja uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Även denna lärare (Inf 5, Ä) lyfter fram studiebesöken som speciellt relevanta för temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap:

LÄRARE: nå det har jag inte riktigt ... studiebesök, sku ju kunna vara nånting, åtminstone vad gäller det här temat, det finns ju andra teman som man kanske inte kan göra det med men, det här är kanske svårt, men njaa här sku man ju nog kunna göra det, det sku ju vara nånting, då är det ju kanske inte ämnesspecifikt i alla fall men i alla fall det sku ju kunna vara en, ja, temadagar kan ju vara studiebesök de också, gäster, eller så ett, jag sku kunna tänka mig i slöjden till exempel då man har teknologi så sku man ju bra kunna ha en, det kommer ju inte alla till del det är ju det som är problemet att det gör det ju inte, men man sku kunna ha ett arbetsområde där man sku ha någon som kommer in och visar hur det fungerar eller drar nånting vad det nu sen sku kunna vara

Läraren resonerar att studiebesök, temadagar och besök av utomstående i skolan kunde medverka till att uppnå målsättningarna. Läraren uppfattar att dessa besök kunde vara en del av ämnesundervisningen och att man exempelvis i slöjd kunde knyta arbetsområden tydligt till det omgivande samhället. Man kunde även bjuda in representanter för olika samhällsaktörer som en del av ämnesundervisningen. Läraren uppfattar att detta samtidigt kunde möjliggöra uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Samma lärare (Inf 5, Ä) återkommer till tanken om att en ökad samverkan med omgivningen understöder temat:

FORSKARE: då kommer vi till, tema nummer tre heter förändring, hurdana förändringar i skolan sku du se att sku underlätta för dig, eller för lärare i allmänhet, att nå de här målen? Du behöver inte nödvändigtvis vara realist heller i ditt förslag på förändringar

LÄRARE: näpp ... större samverkan med närsamhället ... mera prao, till exempel ... utnyttja föräldrarna.

FORSKARE: hur?

LÄRARE: jag vet inte, att komma hit och berätta, vad gör kalles pappa? vad jobbar han med?

FORSKARE: att få in samhället i skolan?

LÄRARE: ja

Citatet kan tolkas som en önskan att i större utsträckning förankra skolarbetet i samhället i övrigt. Detta kan tolkas som en önskan att relevansen med det som sker i skolan skulle bli tydligare för eleverna genom att "få in samhället i skolan" i större utsträckning.

Denna lärare (Inf 6, K) konstaterar att skolan länge tillämpat en aktiv interaktion med närsamhället, men att förutsättningarna för detta försämrats:

LÄRARE: en tid så var ju riktigt, hur ska jag säga, aktuellt att man sku gå ut och vi var ut till alla företag här och gjorde intervjuer och allt möjligt annat så att dom fick liksom en riktigt klar bild av det här närsamhället men tyvärr så det här närsamhället så alla industriarbetsplatser så har försvunnit härifrån, för att 80 procent av industriarbetsplatserna här i kommunen fanns i [byns namn],

Citatet visar att man i denna skola målmedvetet eftersträvar att skapa en tydlig bild hos eleverna av hur närsamhällets näringsliv fungerar, men att förutsättningarna för detta försämrats i takt med att näringslivet krympt.

Även i följande citat lyfter läraren (Inf 6, K) fram interaktionen som viktig:

LÄRARE: ja, ööh, det här med att utnyttja olika slags expertis, om vi nu till exempel tar det här nu som "eleven ska" och sånt, att man har helt enkelt dörren öppen, så att man får in inte bara läraren utan också kanske nån företagare eller människor helt enkelt utifrån, som ger kan ge nya impulser och det här, väcka elevernas intresse, för det är ju det som det bygger på

Läraren uppfattar att det är centralt för temaområdet att människor utifrån skolan kan komma in i skolverksamheten för att vidga elevernas, och kanske även lärarnas, perspektiv på samhället. Citatet kan tolkas som att avsaknaden av de impulser som kontakten med omgivande samhället ger skulle motverka uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Denna lärare (Inf 7, Ä) menar att temaområdet kräver att lärarna tänker utöver undervisningsämnets gränser:

LÄRARE: man ska nog tänka lite större än att sitta här i klassrummet och lära sig formler eller nånting utan det ska nog liksom, vi ska nog öppna oss utåt, få samhället in och få det här tänkandet att läraren inte står och berättar hur saken är utan att dom själv kommer till en lösning med hjälp av vinkar och handledning

Läraren uppfattar att uppnåendet av temaområdets målsättningar förutsätter ett öppet förhållningssätt där eleverna och lärarna interagerar med samhället och eleverna hålls ansvariga för sitt lärande. Arbetsmetoderna bör vara övervägande elevcentrerade.

I följande citat uttrycker läraren (Inf 7, Ä) även en önskan om att i högre utsträckning kunna utnyttja utomstående expertis i skolarbetet:

LÄRARE: förstås att utnyttja olika slags expertis, det är också nånting som vi sku gärna ha, eller det är vi lärare som borde be hit föreläsare och så här

Läraren uttrycker en önskan om att i högre utsträckning kunna involvera exempelvis föreläsare från olika sektorer i samhället i sin undervisning, men tillägger samtidigt att detta i princip är upp till läraren själv att åstadkomma.

Denna lärare (Inf 8, K) resonerar kring hur interaktionen är satt i system i hens skola:

LÄRARE: sen när jag tänker på detdärän vidare på hur vi samhället och [skolan] då så detdärän, det är klart att vi har inbjudna gäster då och då, från arbetslivet och sen har vi i till exempel i vår årsplan så har vi vissa saker som vi vill hålla kvar lite som tradition att då man kommer till en viss årskurs så får man göra det och det, men då har vi treorna till exempel som besöker fullmäktigesalen och blir bekanta med vad som händer där och där är alltid någon som, styrelseordförande eller någon som tar emot dem och berättar hur det går till där och sedan har vi industribesök, som vi har inne på årskurs fyra och så har vi allmänt det här att bekanta dig med kommunen så har vi en rundtur i [staden], att det är nu såna här småsaker och sen, vet jag att det i klasser också förekommer föräldrar ibland kommer och berättar om sina yrken och så vidare

FORSKARE: men ser du att den här kontakten med närsamhället är starkt knuten till just det här temaområdet?

LÄRARE: ja nå nog tycker jag ju att liksom det här besöket till fullmäktigesalen att där liksom berör man att vad händer där att här är beslutsfattande och liksom på det viset får man en inblick i den delen, [företag] har ju varit stort i [staden], så där kommer ju liksom industribesöket då, att nog blir det ju en koppling till att ”jaha, det är [företag] som är stort här” och så, så nog visst berättar det ju lite om även den biten, ja

Läraren uppfattar att de samhällstillvända aktiviteter som skolan har satt i system är speciellt relevanta för uppnåendet av temaområdets målsättningar. Skolans aktiva strävan att bekanta eleverna med olika samhällsaktörer ser läraren som en god grund, men samtidigt kan citatet tolkas som att denna verksamhet kunde vara mer utbredd.

I följande citat ger läraren (Inf 8, K) ett exempel på ett samhällstillvänt och även ämnesöverskridande projekt som läraren uppfattar understödja uppnåendet av temaområdets målsättningar:

FORSKARE: du nämnde i förbigående integrering, mellan ämnen att man får in nånting, kan du utveckla det, vad menar du där?

LÄRARE: nå ett exempel som vi ju gjorde när jag hade sexor senast så var till exempel en, då gjorde vi ... så fanns det då medel för att röra sig i kommunen och då var vi, parallelllärare som hoppade på [utbildning] och gjorde, fick gå en kurs om hur man filmar och hur man klipper och hur man gör film och det där sen så blev det så att vi for ut till alla skolor i hela [kommunen] och sexorna intervjuade liksom sin, sexor i andra skolor och vi gjorde en, det var ett långt projekt och vi valde ut några skolor, vi hade tre parallellklasser, så en klass hade liksom typ tre skolor och då fick dom fundera och lägga upp manuset och fundera vilka frågor dom sku ställa, dom här kompisarna i andra skolor och sen klipptes allting ihop och hade olika temaområden och sen hade vi filmvisning i jumpasalen dit alla sexorna kom och det var ju en sån här grej som jag tycker att var jätterolig att göra och då använde vi ju oss av liksom modersmålstimmar och tecknetimmar och i den stilen och det blev

FORSKARE: men uppfattar du alltså att den här typens projekt på något vis ligger extra



bra i linje med temaområdets målsättningar?

LÄRARE: ja det tycker jag för att då, där igen den här elevens aktivitet var hög och dom funderade och dom blev medvetna om hur det såg ut i resten av [kommunen] att det var inte bara jag här i [skolan] utan att det finns andra jämnåriga och vad händer i deras liv liksom och det var så intressant vi var ut till [by] och där, liksom "vad gör du på fritiden?" och "ja att jag sitter ute vid, liksom med jakt då och potatisplockande och allt som" och våra elever var liksom att "va?"

Läraren menar att det slag av ämnesöverskridande och samhällstillvända projekt som beskrivs ovan ligger helt i linje med uppnåendet av temaområdets målsättningar. Läraren uppfattar detta samband dels genom den tydliga interaktionen med omgivningen, vilket breddar elevernas perspektiv på samhället och dess olika former, dels genom att de lärprocesser som sker kännetecknas av en hög elevaktivitet och hög inre drivkraft.

Även denna lärare (Inf 9, K) lyfter fram interaktionen med samhället som relevant:

LÄRARE: men att som man tidigare har haft, har man bruka ha så att man besöker föräldrars arbetsplatser och det här och diskuterar olika yrken och det här att sen är det ju mera hur du sen blir en, så det är, om vi besöker också fullmäktige besöker vi här kommer det upp, vi brukar ha det på årskurs 4, vi delar upp i såna här temaområden där man satsar på olika saker och då besöker man fullmäktige och då får vara där i salen och ha ett fullmäktigemöte och rösta om saker som är aktuella för skolan och så där  
FORSKARE: ja, de får riktigt, ungarna får ha?

LÄRARE: ja, ja ordförande kommer dit och drar ett möte med dom och dom får diskutera saken och det här och, så nog har vi ju inprickat sånt som ska stödja det här temat, fast jag nu inte har tänkt på det så där precis så här just i olika teman och delar så, så att, ja som jag sade jag ser det mera som en helhet att få in och lite av allt och när jag kollar upp nu så här, så tycker jag ändå att det dyker nog upp att i undervisningen så får man nog in dom här, eller mycke kommer automatiskt som jag sade, genom diskussioner eller arbeten som man gör

Läraren noterar att en del av de verksamhetsformer som skolan satt i system understöder uppnåendet av målsättningarna, även om läraren inte tidigare reflekterat kring detta samband.

Denna lärare (Inf 12, K) konstaterar att mer samhällskontakt vore positivt för temaområdet:

LÄRARE: och så ibland så, med avund, så följer jag med kollegers, att "näjo, de var och hälsade på där och de var till tryckeriet och de var till stadshuset och det här", det sku nog liva upp en del och det sku bli annat än bara diskussioner när man får se och uppleva lite mer konkret, det är nu kanske en sak som man kommer att tänka på direkt så här

Läraren beklagar att förutsättningarna för en mångsidig samhällsinteraktion inte är lika goda i hens landsbygdspräglade miljö som i vissa kollegers mer urbana miljö. Läraren uppfattar att interaktionen med samhället ger konkreta upplevelser som engagerar eleverna och leder till reflektion och diskussion. Detta uppfattas stödja uppnåendet av målsättningarna i temaområdet.

I följande citat resonerar läraren (Inf 12, K) om vikten av att lärarna själva är samhällsaktiva och upprätthåller en interaktion med samhället:

FORSKARE: kommer du på något mera underlättande eller som sku kunna underlätta?

LÄRARE: nå det förstås att man liksom, man det här bygger upp ett bra nätverk som lärare och det här och så det gör ju att det finns möjligheter att bygga ut det här men att

där är det ju så att det ska vara en aktiv insats för att man ska få det att rulla på på ett bra sätt och det här där är ju kanske det som man nu kanske först och främst kommer att tänka på, att det är ju, lärarjobbet och en sån här helhetsomspännande sak som det här så det fordrar ju egentligen, vad ska vi säga, på ett sätt aktivt deltagande hela tiden, inte bara i skolan utan också utanför skolan där man knyter och binder kontakter som man sen kan ha, om inte med direkt att någon kommer till skolan så har man i alla fall uppfattning och lite kunskap och så vidare om saker och ting i samhället och i omgivningen och i företagavärlden

Läraren menar att samhällskontakten är viktig för att läraren själv ska lära sig att se samhället ut olika aktörers perspektiv och även för att bygga upp ett kontaktnät som går att utnyttja som en resurs i undervisningen. Således är lärarens interaktion med samhället en förutsättning för en undervisning som bygger på en rik och varierad samhällsinteraktion.

I följande citat lyfter samma lärare (Inf 12, K) fram studiebesök som relevanta inslag för uppnåendet av målsättningarna:

LÄRARE: vi har olika exkursioner till olika ställen för att bekanta oss med att hur, när någon går till sitt jobb, vad far dom och göra, vattenverket här till exempel så försöker vi att alla som går i skolan så går igenom vattenverket och där pratar vi om vårt, vad ska vi säga, om skolans och elevens och allas vårt ansvar för vatten, för natur, vi har, försöker få folk från föreningar som kommer och presenterar sin verksamhet och berättar om att hur det här, olika föreningar ringer till skolan och försöker få, ”vi har ett lag så och så, har ni några ni kunde rekommendera?” och det här och så försöker vi diskutera att är det här möjligt, finns det fysiska möjligheter att förflytta sig till en gemensam träning eller nånting sånt och ibland lyckas vi bra och ibland lyckas vi sämre

Läraren uppfattar att interaktionen med närsamhället är viktig för att elevernas uppfattning av samhället och dess funktion ska utvecklas. Samma lärare (Inf 12, K) menar att utvecklingen i skolan gått mot en större samhällsinteraktion:

LÄRARE: övergripande läroplansförändringarna så har man kommit närmare och närmare en sån här, ett mera helhetstänkande, att det är nu kanske en sak som har gjort, eller möjliggjort att det här samhället så att säga lite kommer in i skolan mera, att det är inte längre så att man sitter och stavar eller räknar enbart och ingenting annat ska förekomma utan det, läromedlenas förnyande så märker man helt klart att i läromedlen så förs

Läraren anser att läroplanen och arbetet i skolan genom åren utvecklats mot ett helhetsbetonat tänkande, vilket möjliggjort en större interaktion med samhället. Denna utveckling uppfattas understödja uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Också denna lärare (Inf 13, K) betonar samhällsinteraktionens betydelse:

FORSKARE: men om vi svänger på det vad kan du hitta för faktorer i skolverkligheten eller i samhället utanför som sku stöda och underlätta att man når den här typens målsättningar?

LÄRARE: det här? Nå kontakten med omvärlden, att inte bara sitta här i skolhuset, jag menar om man vill besöka ett, i trean besöker vi [företag] och industrin där och att man rör sig utanför och folk tar ju emot, föräldrar, där är ju föräldrarna, föräldrarna kan ibland vara besvärliga, jag säger inte alls för det, men nog kan de ju vara en guldgruva också, deras arbetsplatser, deras bekanta och deras möjligheter att medverka och ge sitt strå till stacken så det kan nog vara

Läraren lyfter fram samhällskontakten, både så att eleverna rör sig ute i samhället, men även så att t.ex. föräldrar deltar i skolarbetet, som en något som understöder uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Denna lärare (Inf 14, K) lyfter fram en tanke om regionöverskridande interaktion:

LÄRARE: nå förstås lärarfortbildning, för det är ju den vägen som man får idéer till och varför inte att man sku kunna ha så här samarbete mellan regioner och göra på det sättet allt från att man träffar andra eller helt att man byter miljöer på det sättet få se verkligheten från ett annat perspektiv, jag tror att det sku vara viktigt, många gånger har jag ju tyckt att här på landet vi är nog, jämförelsevis med stora städer så här, så är det en ganska skyddad verksamhet och så här och att det sku vara, inte sku ju våra elever klara sig en dag i Helsingfors, innan de sku liksom, de sku inte komma från punkt a till punkt b heller, liksom så här, fast vi många gånger kan tycka att stadsbor är opraktiska och så här, men att den här streetsmartheten och så här att det är så, vi har blivit hemskt, vi är bra på det som vi är bra på just där men att sen få vidgat, att vi har blivit så specialiserade på vår eget

FORSKARE: men menar du att lärarna sku ha möjlighet till utbyte, eller eleverna?

LÄRARE: ja, ja, lärarna men eleverna sku nog också, det är klart att det är utopier men att de sku ju också kunna få byta miljö för en viss tid och se att inte är det bara som hemma utan att samhället kan se hemskt olika ut

Läraren resonerar kring de möjligheter ett byte av miljö kunde medföra för att lära eleverna att se på samhället ur olika perspektiv och bredda deras uppfattning av samhällets mångfald. Läraren konstaterar att elevernas samhällsuppfattning är mycket bunden till den lokala kontexten och uttrycker en önskan om att frigöra sig från denna begränsning. Läraren konstaterar i samma veva att detta är "utopier", men citatet kan tolkas som en betoning av vikten att utvidga skolarbetet även utanför skolans väggar och eventuellt även utanför närsamhället, för att målsättningarna i temaområdet ska uppnås.

#### 5.4.2 Kategori B: Tillämpad demokrati och betoning av elevers ansvar

Majoriteten av lärarna uppfattade att en central förutsättning för att uppnå temaområdets målsättningar är att tillämpa demokrati i skolan och att få eleverna att ta ansvar i så stor utsträckning som möjligt. Detta kan förmodas vara speciellt tydligt anknutet till de av temaområdets målsättningar som tangerar deltagande och demokrati. Lärarna menar att utvecklingen av elevers förmåga att delta i och påverka samhället är grundad på att eleverna kan delta i och påverka skolan. Träning i demokrati sker därmed genom demokrati. Likaledes uppfattar lärarna att ambitionen att utveckla exempelvis elevers självständighet eller förmåga att ta ansvar bör ta sig uttryck i att eleverna ges ansvar och utrymme att agera självständigt. Detta innebär att en strävan att nå temaområdets målsättningar återspeglas i hela skolans verksamhetskultur och förutsätter att eleverna ges ett reellt ansvar, ett verkligt handlingsutrymme och en reell möjlighet att påverka sin näromgivning.

Flera lärare lyfte naturligt nog fram elevråd och elevkårsverksamhet som en faktor som understöder uppnåendet av målsättningarna (Inf 2, Ä):

LÄRARE: å andra sidan så kan man ju nog också med dom där, just det där att man sku få eleverna aktiva, det må nu sen vara genom elevkåren eller

Även denna lärare (Inf 4, Ä) lyfter fram elevkåren:

LÄRARE: elevkåren förstås, då får de ju också en möjlighet att då märker de att de kan påverka

Bägge lärare uppfattar elevkåren som ett bra sätt för eleverna att aktivt delta i skolans beslutsfattande och bilda sig en uppfattning av hur demokratiskt påverkande tar sig uttryck.

Denna lärare (Inf 08, K) lyfter fram demokratin som en bärande princip för skolarbetet, som även tar sig uttryck i elevrådsverksamhet:

FORSKARE: på vilket sätt kommer den där demokratin fram, tycker du?  
LÄRARE: nå över lag så tror jag att undervisningen om man börjat riktigt från klassrummet så tror jag att undervisningen allt mer blir en sån form där man diskuterar och pratar och funderar tillsammans att det är ju inte den här katederundervisningen, där läraren står och berättar, utan det blir ju ett samtal, en dialog och där redan finns ju en tycker jag demokratin in att alla, man hörs och man är med och man är aktivt med, men detdär, det som jag tänker sen vidare så är det att vi har haft elevråd i skolan, faktisk jag undrar om det är alla år som jag har varit här nu, är det en åtta år då, varit på gång att man har vänelevsklasser som när man blir fjärdeklassist så får man en vänelevsklass, dvs. årskurs ett och sen är det femman/tvåan, sexan/trean som jobbar tre år tillsammans i vänelevsgrupper och det innebär att man har möten inför elevrådet som ska ha möte ungefär en gång i månaden, så har vänelevsklasserna små möten och funderar på innehåll till den här, när representanten då från stora klassen går och till elevrådet, så då har man haft liksom dom här diskussioner kring berörda ämnen som finns på föredragningslistan, att då har alla kunnat höras och man har fört ett litet möte och dom har haft liksom så här, så det känns ju som ett typexempel då på hur man kan föra fram sin röst och fundera på att vad är viktigt för oss i vår skola

Läraren beskriver hur demokratin som princip kommer till uttryck på flera nivåer i elevernas vardag. Demokratin tillämpas i klassrummet genom att undervisningen frångått lärarcentrerad "katederundervisning" till ett mer elevcentrerat arbetssätt som bygger på dialog och elevers aktiva deltagande. Därtill kommer demokratin till konkret uttryck genom det systematiska elevrådsarbetet, som ger eleverna en konkret erfarenhet av demokratiskt beslutsfattande.

Även denna lärare (Inf 13, K) diskuterar det systematiserade elevkårsarbetet:

LÄRARE: sen har vi ju det här som jag tycker är en jättefin grej i [skolan] alltså elevråd, där det sitter representanter och rektor och någon från övrig personal, vi har ju inte en representant i tvåan men vi har en representant från vår vänklass, så vi har alltid ett klassmöte, där eleverna får komma fram med synpunkter som fungerar eller frågor, något dom är missnöjda med, vår vänelev kommer in och skriver ner frågorna, framför det på mötet och väneleven kommer in och berättar hur mötet har gått, hur diskussionerna har förts där och det är nog en väldigt värdefull grej att då känner de ju just deltaktigheten och där kommer ju demokrati

FORSKARE: det är ju representativ demokrati

LÄRARE: inte blir det ju alltid som vi vill inte, men då får vi ju foga oss efter då de flesta i elevrådet kanske har tyckt på ett sätt, men det behöver ju inte vara vad vi har lyft fram så att säga, vilket nog kan vara svårt för dagens barn men väldigt hälsosamt

FORSKARE: det är ju lite kommunalpolitik i miniatyr, man kontaktar "sin" politiker som sedan går och argumenterar för ens synpunkter och så får man ändå inte som man vill

LÄRARE: och jag blir ju så fascinerad, man sku ju tycka att det är kanske att "vi vill ha spaghetti och vi vill ha pizza" och sånt här, man dom har nog väldigt vettiga och förnuftiga tankar och idéer och nu bland annat så funderar dom, dom väntar så på det

här första mötet, för dom funderar på att när ska riktigt Sauli Niinistö komma, alltså porträttet, till matsalen, vi har alla presidenter där och jag tror ju att det här intresset väcktes ju då i januari, att sku vi inte ha jobbat med det så sku de nu inte varje dag fundera på att när kommer Sauli Niinistö, så det har dom nu beslutat i dag i maten så var det en elev som sade, ”men att det där kan vi ju föra till elevrådet”, känns jättebra, att ska det beställas eller kommer det automatiskt, jag sade att jag vet inte, så att, mm

Läraren beskriver elevkårsarbetet som ett konkret sätt som eleverna lär sig att påverka sin näromgivning på. Denna verksamhetsform förefaller eleverna även ha tagit till sig och använder aktivt för att påverka sin skola. Således kan ett ändamålsenligt och väl fungerade elevrådsarbete erbjuda eleverna i skolan en konkret möjlighet till påverkan och en möjlighet att skapa erfarenheter av demokratiskt beslutsfattande, samt bilda sig en uppfattning om demokrati.

Denna lärare (Inf 3, Ä) diskuterar ett konkret sätt på vilket demokratin kan komma till uttryck även i klassrumsundervisningen:

LÄRARE: men det är väl, hela tiden jobbar vi ju med det där att de ska bli delaktiga och just det där som är som är [icke hörbart] på språklektionen, det är ju viktigt det här att man är aktiv på timmarna och bjuder till och visar att man vågar använda det här språket, det är ju att delta redan i timmarna, vara aktiv på rätt sätt och demokrati, nå då vi röstar om nånting, då om vi tittar på en ny text så ibland brukar jag fråga då vi har läst igenom den, på finska eller engelska då, finns det önskemål om att jag ska ta den där textdelen på svenska en gång, för ni får den i läxa därhemma och då brukar vi rösta och är det majoriteten som önskar det så då gör jag det, det är ju demokrati det

Läraren anser sig tillämpa demokrati i det dagliga beslutsfattandet i klassen och uppfattar att detta är fördelaktigt för att utveckla elevernas uppfattning och erfarenheter av demokrati.

Även denna lärare (Inf 13, K) ser demokratin som central princip för sin undervisning och för beslutsfattandet i klassen:

FORSKARE: om vi börjar med det här första egentliga temat, när du nu har sett på det här temaområdet, så vad var dina inledande reaktioner, spontana reaktioner efter att ha läst igenom det där?

LÄRARE: mina spontana reaktioner var ju det att till exempel grunden till demokrati och sånt här, att nog är det ju sådant som vi jobbar med i skolan, att först var det så här att, ”demokrati, entreprenörskap, nå vad i fridens dar att det är nu inte något som berör oss”, men sen när man riktigt börjar tänka så, nog är det ju grunden till det här, åtminstone när jag tänker på ordet demokrati och att eleverna ska få vara delaktiga och lära sig att vara delaktiga, nog finns det i dagens undervisning, det var min första tanke

Läraren konstaterar att den initiala reaktionen till temaområdet var ifrågasättande men att denna attityd övergick till ett konstaterande att demokratin trots allt kommer till uttryck på ett flertal sätt i skolarbetet och till och med kan uppfattas som central. Läraren (Inf 13, K) exemplifierar detta i följande citat:

LÄRARE: nå konkret deltagande nu i 2C så har vi i höst funderat att vilka regler är viktiga, skolan har där på gula lappen skolans regler, då har vi tillsammans plockat ur 5-6 stycken regler där som vi tycker att är viktiga som vi behöver ha för att det ska fungera, då är det inte jag som har plockat ut dem utan det är vi tillsammans och vi har fört diskussioner kring det, då tycker jag att eleverna är delaktiga, det blir inte några diffusa regler som svävar utanför utan det är deras konkreta som dom har varit med om att plocka ut och sen också formulera så att de vet vad det betyder och att det inte blir flumleri

Läraren exemplifierar hur eleverna kan vara med i det konkreta beslutsfattandet genom att hänvisa till hur man i hens klass i dialog med eleverna omformulerat skolans ordningsregler till konkreta regler för klassen. Läraren menar att elevernas konkreta deltagande i processen förankrar ordningsreglerna hos eleverna och bidrar till att de följs. Detta kan tolkas som en process där ett aktivt deltagande leder till ett aktivt ansvarstagande. Citatet kan därmed tolkas som ett exempel där både demokrati och att göra eleverna ansvariga samverkar för att uppnå målsättningarna med temaområdet.

Ansvarstagande var ett tema som många lärare återkom till på olika sätt. Denna lärare (Inf 03, Ä) konkretiserar hur det tar sig uttryck i hens undervisning:

FORSKARE: Hur sku du säga att – att en lärare jobbar för att nå den här typen av mål? Kan du nämna liksom några vad ska vi säga, kännetecken eller angreppssätt eller, hur gör man?

LÄRARE: nå just det där med att träna upp att ta ansvar och att ja, att man är ju som en entreprenör egentligen för sig själv då man håller reda på läxor och i synnerhet om man är borta så tar man reda på, nog är de ju, det är ju nog viktigt att man som lärare och har så att säga konsekvenspedagogik, så till exempel i finska och engelska har jag ett sånt system att vi har inte några prov, utan det räcker att de läser läxan bra till varenda gång och ibland förhör jag skriftligt och ibland muntligt och de gånger vi har skriftligt så är det uppgjort så att kan man till en text ord och understräckningar riktigt bra, då når man åtminstone upp till vitsordet<sup>9</sup> 7, 8, att vill man ha de där högsta vitsorden så behöver man kunna tillämpa det där man har läst också, att man får inte en tia i läxförhöret bara för att man kan orden, utan man måste kunna tillämpa det också och har man varit borta och haft möjlighet att komma och fråga läxan, ta reda på, men inte gjort det och jag följande gång har skriftligt, då har jag dem att skriva det där läxförhöret, det är konsekvenspedagogik det och första gången om man har missat sig, nog svider det ju lite om man får 4 i det där läxförhöret om man har 8 på betyget, så att inte, nog oftast så blir de nog bättre att ta reda på, om de, att inte kan man dalta med dem heller för mycket att ”ja nå men har du inte tagit reda på så inte behöver du då skriva heller inte”, det är (skratt), mm

Läraren beskriver hur hen använder ”konsekvenspedagogik” för att träna elevernas förmåga till ansvarstagande. I detta sammanhang kan det förstås som att eleverna själva får bära konsekvenserna av ett bristande ansvarstagande för sina hemuppgifter. Denna form av arbetssätt uppfattas ligga i linje med temaområdets målsättningar. Samtidigt kan citatet tolkas som att läraren eventuellt anser att elever inte i tillräckligt stor utsträckning avkrävs ansvar i skolan, utan att det finns en tendens att tillrättalägga verksamheten så att elevers bristande ansvarstagande förblir utan konsekvenser.

Även denna lärare (Inf 7, Ä) konstaterar att eleverna nödvändigtvis inte är vana att ta ett aktivt ansvar i skolsammanhang utan förväntar sig tillrättalagd verksamhet:

LÄRARE: nog är det allt det här som är målsättningen i det här sättet som jag jobbar, så det passar perfekt in, vidare att främja elevernas självförtroende, dom måste själv komma till nånting och göra resultat och vara lite nyfikna, försöka väcka nyfikenhet, det är alltid grupparbeten, samarbetsförmåga och sen att ta sitt eget ansvar och det är nog allt liksom ingår i det här arbetet, men som jag också upplever, jag gjorde det då med nior och dom är inte vana, jag har heller inte jobbat liksom utpräglat på det här sättet så dom är jätteovana och dom tror liksom att nu är det ledigt när vi sitter här i grupp, att dom är

---

<sup>9</sup> Motsvaras närmast av betyg i Sverige.



inte vana att ta sitt ansvar och själv fundera och skriva ner själv utan att ha modell att jag skriver det här och det här

Läraren noterar att de gånger som hen tillämpat arbetssätt som förutsätter ett aktivt ansvar för det egna lärandet av eleverna har detta stött på vissa svårigheter genom att eleverna inte finner dylika arbetssätt naturliga.

Denna lärare (Inf 6, K) poängterar att fostran till deltagande och ansvarstagande bör vara en bärande princip för hela grundläggande utbildningen:

LÄRARE: men för den skull så krävs det en fostran ändå från första dag, liksom att man ger eleverna små uppgifter, små ansvarsområden som dom ska ha, liksom ta hand om för att, man kan inte inplantera det här i undervisningen bara ett tu tre utan det är nog en sån process som, enda från ettan så måste man liksom bygga upp det för att det ska sedan blomma ut på femman sexan, dom ska vara företagsamma och dom ska vara kreativa och det här hitta på egna saker och framför allt göra ett jobb från början till slut också kunna slutföra det, att det inte lämnar på hälften, vi har elevkårsverksamhet som jag tycker att är jättebra och dom har varit duktiga, dom ordnar disco, nu här i vinter och sån här småsaker, på deras nivå helt enkelt, så ja, jag är positiv till det här

Läraren (Inf 6, K) fortsätter:

LÄRARE: nå man ger såna här olika ansvarsområden eller liksom uppgifter, bara en sån sak att du dukar av matbordet, till exempel, du gör nånting, eller du sköter om klassen, du öppnar fönstret, du byter det här, lappar i almanackan och, eller hjälper till på något vis,

Läraren poängterar att utvecklingen av elevers ansvarstagande för gemensamma angelägenheter och för det egna skolarbetet bör vara en bärande princip från första dagen. Läraren konstaterar att dessa förmågor inte kan förväntas utvecklas om de inte konsekvent tränas genom att elever hålls ansvariga för gemensamma angelägenheter, och att eleverna görs ansvariga för det egna lärandet.

Ett annat konkret exempel på betoningen av elevers ansvar ger denna lärare (Inf 8, K):

FORSKARE: Men finns det några andra målsättningar förutom den här demokratin som känns extra relevanta för dig?

LÄRARE: alltså ansvarstagande är ju liksom det här ordet som jag också tänkte på, ansvar, att det är ju det som vi nog försöker få, det börjar med läxanteckningar, tycker jag och att hålla reda på sina saker, i den här åldern att verkligen att få ett system som fungerar för de här eleverna att och känna att det är inte jag som ska berätta och hålla reda på att de har böckerna i sin väska utan det är faktiskt dom själva som ska göra det, det är inte mamma och pappas uppgift heller utan det är du själv, hurdant system ska du ha för att få det liksom att funka, så ansvarstagande tycker jag att är befrämjande för att man småningom blir själv aktivare att "okej, det utgår från mig det här nu", så det är en, för här kommer just det här med självständigheten och företagsamheten att fixa och grejja det vad jag behöver just nu för det som

Läraren konstaterar att eleverna hålls ansvariga för sina egna läxor, vilket uppfattas som ett bra sätt att dagligen träna på ansvarstagande. Läraren menar att en praxis där eleverna själva ges det fulla ansvaret för sina läxanteckningar och sina skolsaker bygger upp en aktiv inställning till ansvarstagande, då eleverna får en konkret känsla av att de själva är i nyckelposition.

Läraren (Inf 8, K) fortsätter på samma tema:

LÄRARE: ja, jag tycker faktiskt att det har med samma ord igen, ansvar och om man tänker att, jag brukar kalla det för arbete för eleverna också att det vad dom gör här så är deras arbete och då brukar vi fundera att vad ingår i mitt arbete liksom att vad är det här innehållet här att vad hör till mig? Och det därän då allt från det där praktiska ren med läxanteckningar, att få hem böcker, att få dom tillbaka till skolan, att få en läxrutin, som fungerar tycker jag också hör till den där delen att hur sköter jag mig att hur får jag det fixat och så här, med dom äldre eleverna så har jag också tagit, så tänker jag så här spontant att även en form av, på vilket sätt dom läser läxor, att varför läser jag läxor, att få dom att tänka på liksom att, vi talar mycket om att på vilket sätt har jag läst läxan, att jag tvivlar inte alls på att du har läst läxan men på vilket sätt gjorde du det? vad ville du göra av läxan? gjorde du det bara för att det stod i häftet att du sku läsa den här sidan? Och jag tror att du har läst den här och den här sidan, men varför gjorde du det och liksom vad ville du med det här och vilken var målsättningen? Så att det också blir liksom en koppling till att varför är jag här och vad håller jag på med och varför gör jag det? Tycke jag att med äldre elever är, på femman, sexan är intressant, studieteknik, egentligen, så tycker jag handlar om att dom lär sig själv att på vilket sätt fungerar jag och varför gör jag det här? Så det tycker jag alltid är ett steg åt rätt riktning, att man blir varse om att det är därför jag är här och att det småningom sku väckas inne hos dom att jag gör det inte för läraren eller jag gör det inte för mamma och pappa utan jag gör det här för mig själv. Att den goda tanken och idén finns liksom bakom, att det är ju då man uppnår nånting, om man kommer till en sån insikt att det finns en idé för mig att göra det här på ett visst sätt

Läraren beskriver hur elevers ansvarstagande fungerar som en bärande princip för skolarbetet genom att elevernas ansvar både för de praktiska arrangemangen kring deras skolarbete, men även för lärandet, synliggörs. Läraren betonar vikten av elevernas förhållningssätt till det egna lärandet, och citatet kan tolkas som ett konkret exempel på en fokusering på ett företagsamt lärande där den lärandes förhållningssätt till sitt eget lärande poängteras.

Läraren (Inf 8, K) fortsätter med att konstatera att strävan att ge eleverna ansvar även kan ta sig uttryck i principbeslut som gäller hela skolan:

LÄRARE: naäe, inte vet jag nog har vi ju, det här just med till exempel så har vi tagit ett ställningstagande kring det här med Wilma, vi använder Wilma och i högstadiet till exempel så antecknar lärarna läxorna i Wilma, så att de finns där att se, medan vi har riktigt dragit den linjen att nä, det vill vi inte, vi vill att eleven själv ska hålla reda på sina uppgifter och liksom, att ge det där ansvaret åt dom och förvänta sig att dom klarar av det, utan att ha det dokumenterat nånstans där mamma eller pappa eller du själv sen nån gång tittar på, att det är

FORSKARE: det blir mer en björntjänst med den där typens hjälp, så att säga

LÄRARE: ja, ja, ja, så att det tycker nu jag är en allmängiltig grej och sen det här med studieteknik och sånt så tycker jag nog att vi jobbar ganska, vi har ju våra samplanderingar inom årskurserna med parallelllärarna och jag rycker nog att vi tänker åt samma håll där också, men det kan hända att det känns flummigt när man läser ett begrepp här, i läroplanen och tycker att "jaha, nå det och det", men på riktigt när, bara det att man blir att tänka till om det så tycker jag att det poppar nog upp såna här praktiska verkliga exempel om hur jag tycker att man åtminstone verkställer det här

Läraren konstaterar att skolan tagit ett principbeslut att inte frånta eleverna ansvaret för sina läxanteckningar genom att införa läxanteckningar i Wilma<sup>10</sup> utan tvärtom ge

---

<sup>10</sup> Datorbaserat verktyg för kommunikation mellan hem och skola som allmänt används i skolor i Finland.

eleverna det fulla ansvaret för att utveckla ett läxanteckningssystem som fungerar för eleven själv. Att införa läxanteckningar i exempelvis Wilma är samtidigt ett konkret exempel på hur eleverna obemärkt kan fräntas ansvar med välmenande avsikter.

Denna lärare (Inf 16, Ä) beskriver hur ansvarstagande och konsekvenserna av bristande ansvarstagande blir synliga i hens ämne:

LÄRARE: nå jag ser att man påpekar, tar upp, tjarar på vissa saker kanske, när det gäller den här ansvarsbiten och det här att ta ansvar för sin egen lilla bit och sin egen uppgift och märka att den har en, fast man tycker att den är lite, så har den en stor betydelse för helheten, att om jag nu tar konkret i mitt ämne så kan det gälla att om man gång efter gång kommer utan noter och inte kommer ihåg var man sku komma in med sitt instrument och vad man sku spela och när man sku vara borta etc. så hamnar vi att göra om liksom samma arbete gång efter gång efter gång och hela gruppen lider att okej, nu får vi igen printa ut nya noter och nu får vi igen lyssna att hur var det nu och skriva in här, att man på något sätt tjarar lite på det där att ”se nu, ni måste ta ansvar för er egen del för annars så lider alla här”, att det är viktigt att också genom att påpeka att man dokumenterar, att lite den här straffjournalen kanske, att man, att det påverkar bedömningen i ämnen liksom och just att det är en, ett, en viktig detalj i helheten i processen som leder fram till det här resultatet sen då de kanske ska ha en konsert eller ska uppträda med nånting att de på något sätt ser den här helheten och inte bara en lektion i dag som inte har någon betydelse om du kommer utan pärm eller FORSKARE: men om vi ser mera på den här näringslivsbiten, hur sku du säga att man jobbar för att nå det då?

LÄRARE: nå på sätt och vis så är det ju nog samma sak att ta ansvar för sig själv och om du inte tar ansvar så går det dåligt, att det gäller ju också inom näringslivet, att inte finns där ju någon annan som säger att du ska gå på jobb i dag och sköta dina uppgifter där, att går du inte dit så har du ingen firma, att det är liksom lite samma sak i ett sånt här mindre perspektiv

Citatet kan tolkas som att ansvarstagandets sociala dimension framträder speciellt tydligt i ämnen eller arbetsformer där eleverna måste samarbeta för att nå ett resultat. Detta skiljer sig från det mer individuellt präglade ansvarstagande som exempelvis läxanteckningsrutiner medför, eftersom konsekvenserna av bristande ansvarstagande i gruppbetonade situationer är kollektiva. Citatet kan tolkas som att arbetssätt där eleverna är beroende av varandras prestationer kan ha en särskild potential för utvecklingen av ansvars känsla, med betoning på ansvarets sociala och kollektiva dimensioner.

Följande lärare (Inf 5, Ä) uppfattar att eleverna i större utsträckning kunde göras ansvariga bland annat för skolans skötsel, i syfte att uppnå temaområdets målsättningar:

LÄRARE: men kanske ett mera, vad ska jag kalla det, ett mera mera praktiska arbetssätt, mera praktik i skolan, mera arbete, sopa gårdsplan, nå nå(skratt)

FORSKARE: över lag i skolan?

LÄRARE: ja, kanske det

FORSKARE: kan du där sätta fingret på hur det där mera praktiska arbetssättet sku

LÄRARE: mjaa – jag vet inte – kanske på det sättet att man sku ha mera, så man sku ha mera såna uppgifter var de sku ta större eget ansvar till exempel att, inte vet jag, producera nånting, en text eller vad det nu sen kan vara, vilket ämne det nu kan vara, jag vet inte, kanske det sku vara mera, åtminstone ger det mera ansvar, kanske vi är lite för snälla, kanske vi borde ha mera så där, mera deadline för olika saker, ”då ska det vara färdigt” och sånt där, men å andra sidan, det är ofta lite på det sättet att nog kan man ju alltid dra på det nog, det sku vara som lottoinlämningen och efter varje dag som går så

drar man ner ett vitsord

FORSKARE: det är slut när det är slut

LÄRARE: men det är inget stort problem det där inte, men, alltså praktiska uppgifter det sku vara, jag tror att eleverna sku må bra av att vara mera delaktiga i allt möjligt egentligen i skolan, varför sku de inte kunna, servera mat till exempel, elda i kakelugnen, det gjorde de ju förr

FORSKARE: får de för mycket serverat?

LÄRARE: ja, absolut

FORSKARE: även i skolan?

LÄRARE: även i skolan. Men det är ju ett samhälls, samhället ser ju ut så i dag, det är ju överallt, för att uppnå de här målen så är det ju helt förkastligt

Läraren anser att skolkulturen är för tillrättalagd vad gäller både undervisningen och skötseln av gemensamma angelägenheter. Läraren uppfattar att en förutsättning för att nå målsättningarna i temaområdet vore att skolarbetet skulle anta en mer praktisk karaktär och att tydligare och större krav skulle läggas på eleverna. Detta kan tolkas som att läraren anser att eleverna i dagens läge inte lär sig att ta ansvar för sina uppgifter, eftersom bristande ansvarstagande inte får några konsekvenser. Vidare antyder läraren att eleverna med fördel kunde vara ansvarliga för skötseln av gemensamma angelägenheter. På detta sätt skulle de utveckla en förståelse för ansvarstagandets sociala och även samhälleliga dimension. Uttalandet kan tolkas som sprungen ur en uppfattning att elever i dag möter en alltför tillrättalagd verklighet, vilket motverkar utvecklingen av förmågan att ta ett aktivt eget ansvar och även motverkar utvecklingen av elevernas företagsamhet.

#### 5.4.3 Kategori C: Elevcentrerade och -aktiverande arbetssätt

Under intervjuerna lyfte lärarna fram vikten av olika former av elevaktiverande och elevcentrerade arbetssätt för att uppnå målsättningarna i temaområdet. Lärarna kontrasterade detta mot en lärarcentrerad "katederundervisning" som de snarast uppfattade motverka uppnåendet av målsättningarna. De elevaktiverande arbetssätten kunde vara exempelvis projektarbeten, grupparbeten och problembaserat lärande, men även olika former av projekt eller evenemang utanför den ordinarie klassrumsundervisningen. Som exempel nämndes att ordna skolfester där eleverna involveras i det förberedande arbetet. Lärarna betonade även vikten av att ge elevernas initiativ utrymme i undervisningen och att ta tillvara elevinitiativ i planeringen av skolarbetet.

Denna lärare (Inf 5, Ä) lyfter fram arbetssätt och processer som ger ett stort utrymme för elevernas initiativ som centrala för uppnåendet av målsättningarna i temaområdet:

FORSKARE: det där, vi har ju lite varit inne på det här tidigare också men hur, hur sku du säga att en lärare jobbar, för att uppnå de här målen?

LÄRARE: Ja, man måste ha mångsidiga undervisningsmetoder tror jag, sen måste man – varierande uppgifter, att man inte bara säger av det där brädet hela tiden och att man har, åtminstone i mitt ämne att man tillåter lite egna initiativ och fastän man har en bestämd ram att man ändå har en del av det där som eleverna får bestämma själva – sen att man, om jag tänker på mitt ämne nu då så har jag haft med niorna ett sånt där, ett alldeles eget projekt som de måste dra från början till slut, att man faktiskt kommer till slutet att man inte ger upp, det är väl en liten del av det där, så innovation, egna lösningar, inte finns det kanske alltid sagt hur det ska vara, vissa saker säkert men inte alltid

FORSKARE: ganska sällan egentligen ... kommer du på något mera?

LÄRARE: nå jag brukar faktiskt ha dem, om man ska göra någonting och det här, så vet

man ju oftast då inte hur det ska se ut, nå men vad finns det för olika sätt att göra det, olika utseenden, att man faktiskt kan bläddra lite eller se på internet eller var man kan hitta så att man kan få en uppfattning om hur, vad finns det för olika sätt och vad finns det för olika och så gör man en egen och det där med varierande arbetsuppgifter och arbetsmetoder och mm, jag vet inte om det var så mycket annat än det men i alla fall

Läraren anser att slöjdens arbetssätt där eleverna utgående från en given ram ska planera och tillverka en individuell produkt stöder utvecklingen av elevernas företagsamhet. Läraren poängterar speciellt avsaknaden av givna svar och den individuella planeringen och problemlösningen som betydelsefulla för utvecklingen av elevers företagsamhet. Citatet tolkas som att läraren anser att slöjdamnet till sin karaktär är lämpat för utvecklingen av företagsamhet genom det utrymme för individuella initiativ och beslut som erbjuds eleverna, samt genom att elevens aktiva insats är avgörande för processens fortgång.

Även denna lärare (Inf 6, K) betonar de individuella initiativens betydelse, men i en annan kontext:

LÄRARE: och sedan då så kan man med olika arbetsuppgifter alltså konkret i undervisningen när dom har kommit så långt att dom klarar av nånting, att dom gör små grupparbeten, att dom jobbar tillsammans och får, skriver texter på dator kanske till och med söker reda på nånting och hittar på sen saker runtomkring den här texten att vi kan ju göra, vi hade nu till exempel så forskade vi lite om bläckfiskar, det hör nu inte till ettans kurs, men att man forskar om ett område och så kom dom på massor med saker som vi sku kunna göra då så vi sydde bläckfiskar och gjorde grejjer kring det, men att det var deras, egentligen deras idéer som vi förverkligade då, men att man kan ju inte sätt allting på dom att du ska skaffa material och du ska göra allting (skratt) utan man måste ju men man kan lyssna på dom

Läraren förespråkar ett processbetonat arbetssätt som lämnar ett utrymme för utveckling på elevernas initiativ. Detta förhållningssätt står i kontrast till ett förhållningssätt där god undervisning karakteriseras av lärarens noggranna planering och detaljerat fastställda mål. En detaljplanerad och detaljstyrd undervisning gör det omöjligt att tillvarata elevernas initiativ och uppfattas motverka uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Denna ämneslärare (Inf 07) lyfter också fram elevcentrerade arbetssätt:

LÄRARE: och jag har gjort, jag har faktiskt varit med det här året om såna här olika projekt, vi gör såna här, i fysiken och kemin såna här studiehelheter och så ska eleverna jobba med det några lektioner framåt och de ska göra mycket själv och jag bara handleder, jag gjorde en inom ellära med niorna, jag tror att dom upplevde det ganska bra

Läraren uppfattar att projektbetonade arbetssätt där lärarens roll förskjuts mot handledning överensstämmer med ambitionen att utveckla elevernas företagsamhet. Dessutom förefaller eleverna att uppskatta ett sådant arbetssätt.

Denna lärare (Inf 8, K) kontrasterar katederundervisning mot ett undervisningssätt som uppfattas understödja företagsamhet:

LÄRARE: ja alltså jag tror ju att det är folkskolläraren som hade katederundervisning att jag vill nu påstå att dagens lärare så har mera sällan sådan verksamhet, att och det hör ju till alltså visst ska det vara kateder undervisning emellanåt men det beror på, jag tycker att allt mera så handlar det ju om att man jobbar mer aktivt med arbetsuppgifter,

grupparbeten och det blir inte, det är få barn tror jag som i dag sku sitta rakt upp och lyssna i 45 minuter, att där kommer andra arbetsmoment in.

Läraren menar att dagens skolundervisning över lag betonar elevaktivitet och exempelvis grupparbeten, vilket uppfattas ligga i linje med temaområdets målsättningar. Därtill anser läraren att förutsättningarna att bedriva katederundervisning försämrats genom elevernas förändrade förhållningssätt till skolarbete.

I detta citat beskriver samma lärare (Inf 8, K) de arbetssätt som hen anser möjliggöra uppnåendet av temaområdets målsättningar:

FORSKARE: vi har ju varit inne nog redan på det här men jag ställer nu frågan ändå, så här över lag, hur uppfattar du att lärare jobbar för att uppnå de här målsättningarna, vad är liksom om du sku nämna några såna här typexempel på, hur gör man?

LÄRARE: mm, det är nu i första hand att aktivera elever, att ha sådana arbetssätt som aktiverar dom att allt från egen forskning förstås som man gör för sig själv och skriver ner och planerar och framför och så, men sen tycker jag att man går steget vidare då det blir flera personer inblandade att pararbete, grupparbete och sen då projektarbete, att det är nu den delen som, dom där arbetssätten där

Läraren fortsätter:

LÄRARE: mm, det är klart att det som, alltså jag tror nog att det händer mest då när det därän, mm, eleverna ganska fritt faktiskt får forma och greja och fundera och ju mer ansvar dom kan ta och fundera vidare så nog sku det ju vara ganska prima att verkställa liksom, kanske mera sådan verksamhet också som sku kunna, jag tänker på typ nu [fest/evenemang på skolan] att det sku vara mer verksamheter som riktar sig till en målgrupp, att få dom att planera och fundera på sånt och ha en egen grej kring det, så det sku kunna vara också en sak

Läraren uppfattar att elevaktiverande arbetssätt över lag möjliggör ett uppnående av temaområdets målsättningar. Läraren lyfter specifikt fram pararbete, grupparbete och projektarbete som relevanta. Således förefaller läraren anse att arbetssätt som tillåter elevinitiativ, möjliggör problemlösning men som även innefattar en social samarbetsdimension är speciellt lämpade för att uppnå målsättningarna. Läraren lyfter även fram projektbaserade arbetsformer som riktar sig till en speciell målgrupp och som resulterar i ett konkret och påtagligt slutresultat som gynnsamma för att uppnå målsättningarna.

Denna lärare (Inf11, K) ser problembaserat lärande som gynnsamt:

FORSKARE: hittar vi på något annat som sku underlätta? Över lag de här målen

LÄRARE: nå alltså allting som, vad ska vi säga som just med sånt där nu att får man som, framställt, vi ska säga om du har en sak som du nu tänker att du ska ta av det här nu och du tänker att i dag ska vi nog försöka satsa på det där, att man kanske har sett, ofta börjar det ju med att man ser en problematik och så tänker man att det här måste vi ju göra någonting åt och så just det att man får eleven med i det att de får som, att de är en del av det där, vad ska vi säga nu, att du som spelar upp det, fast ett rollspel eller vad som helst, så att de känner att de är en del av det, att de lär sig av situationen, inte att du står och berättar och säger utan att det är, det är ju ofta som, ska vi säga hur eleverna tar emot det som underlättar och det att de faktiskt känner att de är en del av det

Läraren uppfattar att lärprocesser som har sitt ursprung i ett genuint problem och som karakteriseras av hög elevaktivitet är gynnsamma för uppnåendet av temaområdets målsättningar. Enligt läraren är det betydelsefullt att eleverna känner



ett genuint engagemang för lärandet och kontrasterar detta med ett arbetssätt där läraren ”står och berättar”.

Denna lärare (Inf 13, K) lyfte fram ett konkret exempel som uppfattas understödja uppnåendet av målsättningarna:

LÄRARE: ja, det tycker jag, sen i fjol hade jag, då var de ettor, då var det ju presidentval och jag tänkte att det är ju något man behöver uppmärksamma för det gäller hela landet och jag tänkte att det kanske blir för svår grej, men nog var det ju otroligt vad de här eleverna visste, när vi började med det så kunde de räkna tillsammans upp alla kandidater, de visste vad de stod för, åsikterna och så hade vi presidentval, med urna och valfunktionär och valsedel och allt det här, vi hade omgång ett och så blev det ju omgång två och då hade vi igen, att det var nog en sån här aha-upplevelse att ”oj” vad man kan lyfta fast det var sjuåringar och man tänker att ”nå men vad vet nu dom”, men dom vet en massa

Läraren beskriver sin upplevelse av att ha behandlat presidentvalet i en årskurs 1 och sin förvåning över hur detta elevaktiverande projekt engagerade och ”lyfte” eleverna. Genom att arbeta på ett sätt som gav utrymme för elevernas idéer och tankar kom elevernas kunnande till uttryck på ett sätt som läraren uppfattade utvecklade hela gruppen mot en större företagsamhet.

Denna lärare (Inf 14, K) att konkreta arbetssätt där eleverna är aktivt delaktiga understöder uppnåendet av målsättningarna:

LÄRARE: kanske också att man grundar egna företag och på det sättet kan ha det här och ha det här olika små minisamhällen eller på något sätt få det här, det kan vara allt från drama och dramatiseringar till konkreta att man bjuder in

Läraren lyfter fram grundandet av egna företag, rollspel i minisamhällen eller dramatiseringar som relevanta arbetssätt. Gemensamt för dessa är att eleverna aktiveras på ett konkret sätt och arbetar i en gemensam process för att uppnå ett mål.

Denna lärare (Inf 6, K) påpekar att en fokusering på företagsamhet får konsekvenser för lärarens förhållningssätt till eleverna och förutsätter att elevernas initiativ tillvaratas:

LÄRARE: för det är ju det som det bygger på, dels att vi det här, att man tror på dom och att man visar att man tror på dom och sen då att man väcker deras intresse och, nå nyfikenhet kanske, att ta reda på och just det här att göra en sak, det räknar jag nog nästan som företagsamhet, sedan då när de kommer med egna idéer och egna initiativ så då ska man inte heller vinka bort dem utan man ska, man ska ta fasta och lyssna på vad dom har att komma med för det kan vara riktigt, riktigt bra grejjer, så, ja det är deltagande och demokrati, det är väl nog dom som är nyckelorden sku jag säga

Läraren fortsätter:

LÄRARE: och så sku dom få jobba självständigt, jobba mot ett gemensamt mål och det är det som jag tror att vi har och som vi missar lite att vi borde redogöra för målen bättre och ha en målsättning liksom så att de sku jobba mot det och då kanske det sku vara lättare för dom att ta beslut och göra olika strategier för sitt eget lärande om de sku veta om målen från början, tror jag, vi kommer in vi bara och så säger vi ”jaha, hyvää päivää” och så börjar vi på med vår finska och så är det där (skratt), ja

Läraren uppfattar att arbetssätt där elevernas individuella initiativ får utrymme och där målsättningarna med arbetet är tydliggjorda är speciellt gynnsamma för att utveckla elevernas företagsamhet. Läraren konstaterar att målsättningarna med

arbetet i skolan förmodligen kunde tydliggöras bättre för eleverna, vilket skulle understödja ett elevaktivt och självständigt arbete.

#### 5.4.4 Kategori D: Temaundervisning och ämnesöverskridande arbetssätt

Att bygga upp undervisningen kring teman där flera undervisningsämnen är involverade är ytterligare ett angreppssätt som lärarna lyfte fram som gynnsamt för att nå målsättningarna i Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Lärarna uppfattade därmed en starkt ämnesfokuserad undervisning som oändamålsenlig för uppnåendet av målsättningarna. Temaundervisning kan förvisso uppfattas som ett exempel på ett elevcentrerat och aktiverande arbetssätt, men lyfts fram som en skild kategori eftersom det uttryckligen betonar kontrasten till ett ämnesfokuserat arbetssätt, snarare än elevernas förhållningssätt till lärandet.

Denna lärare (Inf 2, Ä) anser att ett ämnesöverskridande arbetssätt vore fördelaktigt för uppnåendet av målsättningarna i temaområdet:

LÄRARE: att det blir kanske en sån där och det där att man sku sen våga ha en sån där att man sku flera lärare göra något, vi har haft nån gång, hon har slutat nu, men haft något sånt där att man sku göra ett tema som var nånting om choklad och det var flera ämnen, det var hussa med men också bildkonst för där var färger och det där, där var säkert historia med och så här att man sku på något sätt göra flera ämnen att de sku de den där helheterna och våga ha fler, det tror jag sku vara bra om man sku vara flera lärare på nåt sätt som jobbar ihop också i ett utrymme och så sku dom söka själv den där lösningen där som

Läraren återkommer till det ämnesöverskridande senare:

LÄRARE: Nå en sak tror jag just det där att man inte sku vara så ämnesbundna och så tidsbundna, utan att man sku kunna göra då någo när det blir någo liksom, meningsfullt

Denna lärare förefaller anse att ett ämnesöverskridande arbetssätt, där eleverna ges ett betydande handlingsutrymme och där lärare samarbetar sinsemellan, vore fördelaktigt för uppnåendet av temaområdets målsättningar. Läraren uppfattar att ämnes- och tidsbundenheten i dagens skola motverkar temaområdet.

Även denna lärare (Inf 7, Ä) hänvisar till ämnesöverskridande arbetssätt:

FORSKARE: tycker du finns det förutsättningar för sånt här ämnesöverskridande samarbete?

LÄRARE: nå vi har haft faktiskt ett par gånger, det var faktiskt min ivriga kollega som numera är pensionerad som har fått mig intresserad så hade vi, det kallades chokladprojekt och där var ju religionen med, kakaobönan och dess betydelse, hussan de gjorde olika former i matematiken, kuber trianglar koner, sen hällde dom chokladen i och så beräknade man volymen och till och med tätheten så att vi vägde chokladbiten och sen i kemin så var det fettbestämningar och sånt här, jo och sen har det funnits ett färgprojekt, liknande, där var det mer fysik än kemi, där var det regnbågen och alla spektran och allting, så att det finns nog men igen, jag talade med hussaläraren som också har varit lite inspirerad att vi sku börja med nånting men ingen av oss har haft den där orken och tiden

Läraren uppfattar att ämnesöverskridande arbetssätt och projekt understöder uppnåendet av temaområdets målsättningar och exemplifierar med ett projekt som genomförts på skolan. I detta projekt kombinerades flertalet undervisningsämnen kring temat choklad och utgjorde en helhet där temat angreps ur samtliga ämnens

synvinkel. Läraren antyder även att det föreligger ett underliggande intresse för fortsatt arbete enligt denna modell men att ”tid och ork” saknas för att förverkliga planerna.

Denna lärare (Inf 6, K) uppfattar ämnesintegrering som en central möjliggörande faktor för uppnåendet av temaområdets målsättningar:

LÄRARE: det är nog den här läroplanen som styr oss ganska långt, att det borde vara mera, hur ska jag säga, integrering mellan ämnen, eller möjligheter till ska vi säga, att läroplanen borde inte vara så omfattande, det ska vara mindre stoff i läroplanen, men i stället just såna här olika ämnesområden som man kan ta upp så att man kan liksom göra saker med hela skolan, vi har ju jobbat mycket med sånt, vi har haft om elektricitet till exempel och så jobbade hela skolan med elektricitet och skrev och ritade och pyssla och det var ju hur roligt som helst och intressant och lärorikt

Läraren menar att hens skola eftersträvat att arbeta på ett ämnesöverskridande sätt genom temaundervisning och att detta arbetssätt ligger i linje med uppnåendet av temaområdets målsättningar. Samtidigt nämner läraren att nuvarande läroplansgrunder inte uppfattas understödja ett ämnesöverskridande temaarbete.

Samma lärare (Inf 6, K) fortsätter med att diskutera temaundervisning:

LÄRARE: som vi nu har haft att vi har gått in i varandras klasser lite och haft det här ämnen så att man kommer in och har en timme hissa och så har jag inte kanske sen fysik och kemi nästa gång, men att man mer sku kunna ta upp det där samma temat i olika ämnen, modersmål och teckning och allt möjligt

FORSKARE: vad ser du att sku vara fördelen med det där?

LÄRARE: nå all helhetsundervisning så tycker jag att nog sku vara bättre, att man jobbar helt enkelt, man tar ett tema och så jobbar man kring det, i olika ämnen, det stöder ju upp då från alla håll i stället för att du hela tiden har en sillsallad och du går in och har, om du följer läseordningen, så, så sku läroboksförfattarna borda tänka också att de sku gå samman, det är ju därifrån det ska börja, vi ska lägga över det här på Schildts och Söderströms nu (skratt)

Läraren anser att helhetsundervisning över lag är att föredra i stället för en ämnesfokuserad undervisning, som läraren förefaller uppfatta leder till splittrade resultat hos eleverna. Läraren förefaller uppfatta att förutsättningarna för ett ämnesöverskridande lärande motverkas av de tillgängliga läromedlen. Citatet kan tolkas som att ämnesfokuserade läromedel styr läraren till ämnesfokuserad undervisning.

I följande citat målar samme lärare (Inf 6, K) upp en bild av hur ett ämnesöverskridande arbetssätt kunde gestalta sig:

FORSKARE: om vi hoppar tillbaka till det här nu alltså med ämnesöverskridande teman, sku du vilja jobba med förstår jag, hur ser du att det påverkar uppnåendet av de här målsättningarna (Deltagande, demokrati och entreprenörskap)?

LÄRARE: jag tycker att det sku stöda det här exakt, för då det här, ja, framför allt för att då sku du ju målmedvetet gå in för en grej nu då och jobba med det, ta nu till exempel att man sku ha ett läsår och du jobbar med Leonardo daVinci till exempel och det här, all hans, han gjorde ju så många saker, men att man riktigt på djupet man sku ta det från hösten och köra in det i alla ämnen och i allting och sen på våren ha nån stor happening kring det och då tror jag att alla barnen som har varit med om det så sku aldrig glömma vem daVinci var, kanske till och med ha lite leidon, (skratt) men att han hade ju både det här forskning, vetenskap och teckning och målning och skulptur, allt, han var ju universalgeni, en sån grej som jag väldigt gärna sku vilja prova på om jag har möjlighet

till och då sku man kunna ha möjlighet att frigöra sig från den här läroplanen och att inte precis allting sku ingå då det året, för jag tror nog att de här barnen lär nog sig, dom lär sig bra saker i alla fall fast det inte nödvändigtvis hör till fyrans kurs då just eller nånting annat, att dom sku få så mycke mera och så sku dom få jobba självständigt, jobba mot ett gemensamt mål

Läraren beskriver en vision om ett ämnesintegrerat arbetssätt i form av ett projekt kring Leonardo daVinci. Projektet skulle ompänna ett helt läsår och involvera samtliga undervisningsämnen genom att temat daVinci angrips ur varje ämnes synvinkel. Läraren anser att ett sådant arbetssätt skulle ge ökade möjligheter att engagera eleverna i ett självständigt och målmedvetet lärande med varierande metoder. Samtidigt visar citatet att läraren uppfattar att den nuvarande strukturen och läroplanen inte medger det handlingsutrymme som ett sådant arbetssätt skulle medföra.

Denna ämneslärare (Inf 07) anser att lärarna i de högre årskurserna kunde samarbeta kring gemensamma teman:

LÄRARE: okej man borde ju försöka här också väcka intresse, hur gör man det, nå kanske med lite experiment, man kan ju hitta förhållanden man mäter och man väger och så vidare, mm, så borde man ju förstås, ja, men i matematiken i så fall för att nå det här så tror jag att man behöver ha integrering med andra ämnen, ja, för att då kan vi till exempel rita ett hus i teckning och så räknar vi i matematiken, så kan dom välja material i kemin, så här

Läraren uppfattar att samarbete över ämnesgränserna på högstadiet skulle gynna uppnåendet av temaområdets målsättningar. Samarbetet skulle inte behöva vara alltomspännande eller omkullkasta indelningen i undervisningsämnen utan kunna genomföras inom den ämnesfokuserade strukturen.

Denna lärare (Inf 8, K) ger ett annat konkret exempel på ett temabaserat ämnesöverskridande projekt som hen uppfattar stöder uppnåendet av temaområdets målsättningar:

FORSKARE: du nämnde i förbigående integrering, mellan ämnen att man får in nånting, kan du utveckla det, vad menar du där?

LÄRARE: nå ett exempel som vi ju gjorde när jag hade sexor senast så var till exempel en, då gjorde vi ... så fanns det då medel för att röra sig i kommunen och då var vi, parallelllärare som hoppade på [utbildning] och gjorde, fick gå en kurs om hur man filmar och hur man klipper och hur man gör film och det där sen så blev det så att vi for ut till alla skolor i hela [kommunen] och sexorna intervjuade liksom sin, sexor i andra skolor och vi gjorde en, det var ett långt projekt och vi valde ut några skolor, vi hade tre parallellklasser, så en klass hade liksom typ tre skolor och då fick dom fundera och lägga upp manuset och fundera vilka frågor dom sku ställa, dom här kompisarna i andra skolor och sen klipptes allting ihop och hade olika temaområden och sen hade vi filmvisning i jumpasalen dit alla sexorna kom och det var ju en sån här grej som jag tycker att var jätterolig att göra och då använde vi ju oss av liksom modersmålstimmar och tecknetimmar och i den stilen och det blev

FORSKARE: men uppfattar du alltså att den här typens projekt på något vis ligger extra bra i linje med temaområdets målsättningar?

LÄRARE: ja det tycker jag för att då, där igen den här elevens aktivitet var hög och dom funderade och dom blev medvetna om hur det såg ut i resten av [kommunen] att det var inte bara jag här i [skolan] utan att det finns andra jämnåriga och vad händer i deras liv liksom och det var så intressant vi var ut till [by] och där, liksom "vad gör du på fritiden?" och "ja att jag sitter ute vid, liksom med jakt då och potatisplockande och allt som" och våra elever var liksom att "va?"

Detta uttalande förekom även i avsnittet om ökad samhällsinteraktion genom att det beskriver ett ämnesöverskridande och temabaserat arbetssätt där interaktionen med omgivningen är framträdande. Läraren uppfattar att detta arbetssätt är fördelaktigt för uppnåendet av temaområdets målsättningar genom att det förutsätter en hög elevaktivitet och genom att elevernas engagemang understöds av praxisbetonade arbetssätt.

I följande citat redogör informant 13 (K) för sin syn på temaundervisning:

LÄRARE: nå över lag så jobbar jag ju kring temahelheter där jag försöker få så många ämnen in som möjligt till att bilda en helhet, så att jag ser nog det mera så att jag har nog, jag tycker inte att där finns några hinder, du får nog väldigt många ämnen med, om du så vill, att möjligheterna finns nog, det gör det

Denna lärare upplever sig övervägande arbeta utgående från temahelheter och upplever därtill inte att det finns direkta hinder för detta sätt att arbeta. Detta citat framstår i viss kontrast till andra lärares uttalanden där strukturer och läroplansgrunderna uppfattats motverka temabaserat lärande.

Samma lärare (Inf 13, K) fortsätter:

FORSKARE: vad tycker du liksom över lag om de här temaområdena, läroplanen är ju delvis ämnessegregerad och sen har vi temaområden som är liksom tvärgående, vad tycker du om den där idén med temaområden?

LÄRARE: ja jag brinner ju för den och jag tycker ju att för mig ska ju undervisningen vara så att det inte är ämnesvis utan jag ser ju det, jag sku vilja efterlysa ännu mer och högre upp, nu tycker jag ju att vi, inte alla förstås, men väldigt många av oss i lågstadiet jobbar ju tema, men sen när man kommer till högstadiet och det kan ju mina sexor nu säga att där stirrar var och en pedagog att det är mitt ämne och det är det enda saliggörande och viktiga, att där finns inte det där tema att man sku integrera engelska och historia, geografi, utan det är ämnet och that's it

FORSKARE: det är väl nog sällsynt jo

LÄRARE: det är väldigt sällsynt och då jag tycker att vi sätter grunden i lågstadiet för just det här med teman och sen bara försvinner det, så det är lite synd

Läraren ser temabaserat lärande som det centrala angreppssättet för sin undervisning, men upplever även att andra lärare i de lägre årskurserna arbetar temabaserat. Däremot uppfattar läraren inte att detta angreppssätt är allmänt i årskurs 7–9, där den ämnesfokuserade kulturen i form av ämneslärare är det dominerande. Läraren ser detta som beklagligt och önskar att ett temabaserat angreppssätt skulle bli dominerande inom grundläggande utbildning över lag. Läraren uppfattar ett temabaserat lärande som avgörande för uppnåendet av temaområdets målsättningar. Läraren (Inf 13, K) återkommer ännu en gång till den bristande temaundervisningen på högra årskurser:

FORSKARE: men om vi då hoppar tillbaka till förändringar, sku det vara en förändring som underlättar det, att man sku göra både läroplanen mer ämnesintegrerad och

LÄRARE: det tycker jag och den kanske borde vara så, så att man ... jag säger nog kanske att högstadielärarna sku vara illa tvungna att börja tänka i dom banorna och märka vad det ger, när man skapar en temahelhet och eleven får en helhet i stället för splittrade kunskaper som inte de kan bilda till en helhet

Läraren uppfattar att ett sätt att stärka temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap vore att stärka det temabaserade lärandet i de högre årskurserna.

## *Sammanfattning*

Lärarna lyfte fram ett flertal arbetssätt som de uppfattade som gynnsamma för uppnåendet av temaområdets målsättningar. Lärarna ansåg att skolans interaktion med omgivningen och närsamhället bör stärkas och utvecklas för att i högre grad nå målsättningarna. Interaktionen gällde såväl det privata näringslivet, den offentliga sektorn som tredje sektorn. Även ett generellt utåtriktat förhållningssätt sågs som fördelaktigt. Lärarna upplevde även att en tillämpning av demokrati i skolans verksamhet samt en betoning av elevers ansvar var gynnsamt för temaområdet. Lärarna ansåg att demokrati lärs genom att tillämpas. Betoningen av elevers ansvar gällde ett flertal perspektiv omfattande såväl elevers egna angelägenheter som skolgemenskapens allmänna angelägenheter. Lärarna såg ett lärarcentrerat arbetssätt som oförenligt med uppnåendet av temaområdets målsättningar. I stället betonades vikten av arbetssätt som är elevcentrerade och där elevernas aktivitet är i fokus. Lärares uttalanden visar att lärare över lag, oavsett årskurs, förefaller se ett temabaserat och ämnesöverskridande lärande som gynnsamt för uppnåendet av temaområdets målsättningar. Samtidigt framträder en bild av att ett temabaserat lärande är vanligare och lättare att genomföra i de lägre årskurserna där en och samma klasslärare ansvarar för majoriteten av klassens undervisning. Ämnesöverskridande lärande försvåras vid övergången till den ämneslärarbaserade strukturen i årskurs 7–9. Trots detta framkom exempel på hur ett temabaserat lärande kan ta sig uttryck även i en ämneslärardominerad struktur.



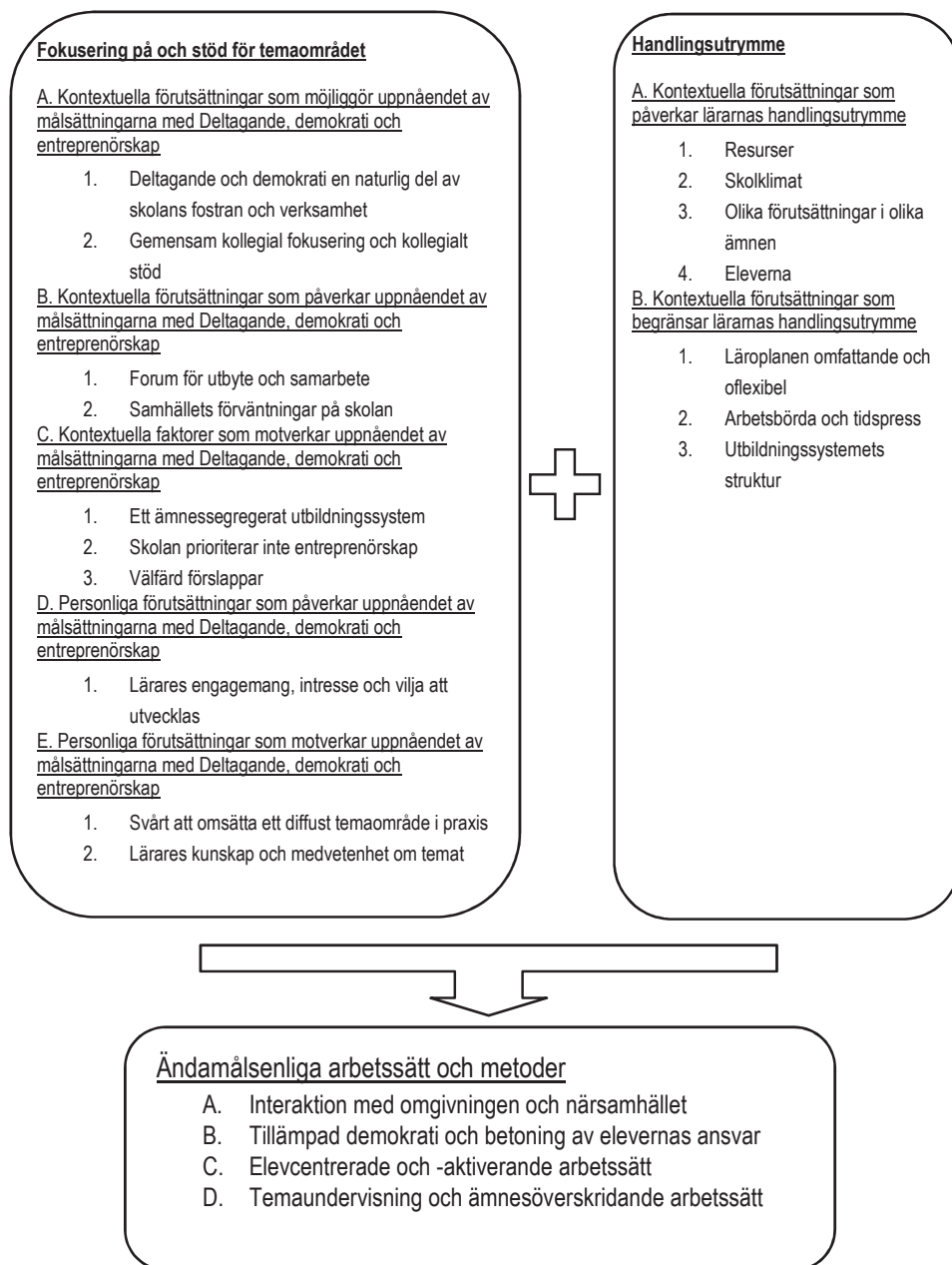
## 6 Resultatdiskussion

I detta kapitel diskuteras intervjuundersökningens resultat i relation till den teoretiska diskussionen. I diskussionen speglas de empiriska resultaten mot de teoretiska resultaten, och diskussionen utmynnar i en uppfattning av förutsättningar för företagsamhetsfostran som är baserad på såväl teori som empiri.

### 6.1 Inledande resultatdiskussion

Resultaten av den empiriska undersökningen, som presenterades i föregående kapitel, sammanfattas i modellen på nästa sida. Modellen visar resultatredovisningens tre resultatteman med tillhörande kategorier. Av modellen framgår att lärarna uppfattade att förutsättningarna för att målsättningarna i temaområdet Deltagande demokrati och entreprenörskap ska kunna uppnås är flera. För det första måste målsättningarna bli föremål för en större fokusering på ett flertal nivåer, och denna fokusering måste få ett brett understöd. För det andra förutsätts att lärarna i skolvardagen har ett tillräckligt handlingsutrymme för att möjliggöra en fokusering på målsättningarna. För det tredje menade lärarna att ett uppnående av målsättningarna kräver ändamålsenliga arbetssätt och metoder. De övergripande temana kan uppfattas bilda en helhet såtillvida att en fokusering på målsättningarna i kombination med ett tillräckligt handlingsutrymme kan utmyнна i tillämpandet av ändamålsenliga arbetssätt och metoder. Resultattema 1 och 2 utgör således i princip förutsättningar för resultattema 3. Detta beroendeförhållande är emellertid inte genomgripande. Den tillämpade demokratin och betoningen av elevernas ansvar ansågs nödvändigtvis inte vara beroende av handlingsutrymme i samma utsträckning som interaktionen med omgivningen och närsamhället, elevcentrerade och aktiverande arbetssätt eller temaundervisning och ämnesöverskridande arbetssätt.

Av modellen framgår även den ojämna fördelningen av kategorier. Resultattemat "Fokusering på och understöd för temaområdet" har flest kategorier och underkategorier. Kategorierna omspänner såväl kontextuella som personliga förutsättningar. Bland kontextuella förutsättningar återfinns såväl sådana som möjliggör som sådana som påverkar och motverkar. Bland de personliga återfinns emellertid endast sådana som påverkar eller motverkar. I resultattemat "Handlingsutrymme" saknas personliga förutsättningar i sin helhet. Lärarna gav inte uttryck för att se sig själva som faktorer som påverkar handlingsutrymmet. Därtill är de kontextuella förutsättningarna antingen påverkande eller begränsande, medan möjliggörande förutsättningar saknas.



Figur 7: Intervjuundersökningens resultatkategorier

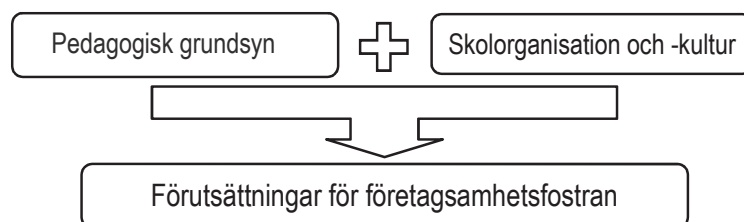
Beträffande interaktionen med omgivningen och närsamhället, elevcenterade och aktiverande arbetssätt, samt temaundervisning och ämnesöverskridande arbetssätt kan både en aktiv fokusering och ett tillräckligt handlingsutrymme uppfattas vara avgörande förutsättningar. I många av lärarnas uttalanden kunde skönjas en motsättning mellan att å ena sidan fokusera på ämnesmålsättningar, med övervägande "traditionella" undervisningsformer som följd, eller å andra sidan fokusera på temaområdets målsättningar med de ovannämnda angreppssätten som

följd. Problematiken förefaller således i stor utsträckning kretsa kring en motsättning mellan ett ämnesfokuserat utbildningssystem och ämnesöverskridande målsättningar. I detta avseende framkommer faktorer i den empiriska undersökningen som stöder diskussionen i avsnitt 3.2. Lärarna uppmuntras genom såväl läroplaner som timfördelningar, tjänsteindelnings, lektionsindelning och utvärdering men även föräldrars och samhällets förväntningar att prioritera och fokusera på enskilda undervisningsämnen. Samtidigt förefaller emellertid lärarna uppfatta temaområdets målsättningar som angelägna, i synnerhet de målsättningar som tangerar deltagande och demokrati. Detta skapar en bild av en situation där lärarnas värderingar och pedagogiska grundsyn i princip understöder en fokusering på temaområdets målsättningar. Den struktur och kultur de arbetar i understöder däremot en ämnesfokusering. Detta kan tolkas som en motsättning mellan lärarnas grundsyn och skolans organisation. Skillnaden mellan utbildningsstadier blev också tydlig genom att en del av klasslärarna i årskurserna 1–6 uppgav att de dagligen arbetar med t.ex. temabaserade arbetssätt och fokuserade på elevcentrerade och aktiverande arbetsmetoder. I årskurs 7–9 försvåras emellertid det ämnesöverskridande arbetet genom att det samtidigt förutsätter ett samarbete mellan lärare, något som strukturen och avsaknaden av handlingsutrymme inte understöder. Detta lyftes även fram i diskussionen i avsnitt 3.2 om de svårigheter som en ämneslärarbaserad skola, utifrån bland annat Hargreaves (1998) undersökning, kan ha att hantera ett ämnesöverskridande tema.

I lärarnas uttalanden framträder betydelsen av den pedagogiska grundsynen tydligt. Lärarna uppfattar att de själva är den avgjort största påverkande faktorn för huruvida temaområdets målsättningar uppnås eller ej. Strukturen och handlingsutrymmet är således viktiga påverkande faktorer som även kan antas påverka lärarens grundsyn. Den avgörande förutsättningen är ändå huruvida läraren uppfattar uppnåendet av målsättningarna som angeläget. Om en lärare väljer att nonchalera målsättningarna leder förändringar i struktur eller handlingsutrymme därför inte till att målsättningarna uppnås i en högre utsträckning än tidigare. Om lärarens grundsyn bygger på aspekter som stöder temaområdets målsättningar, värderas temaområdet högre än exempelvis ämnesmålsättningar. Detta kunde eventuellt påverka både strukturer och handlingsutrymmet.

Beträffande indelningen av de påverkande faktorerna i personliga och kontextrelaterade faktorer är det tydligt att lärarna uppfattar att samtliga personliga förutsättningar är relaterade till huruvida temat blir föremål för fokus. Lärarna uppfattar således inte att de själva är i en position att påverka handlingsutrymmet utan ser detta som beroende av kontextuella faktorer.

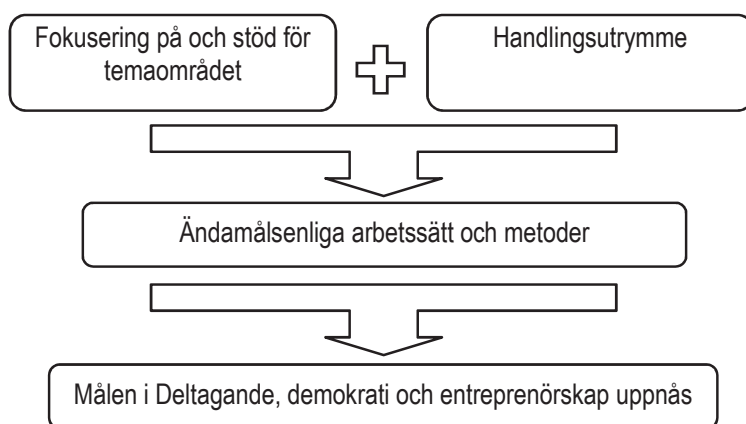
Den empiriska undersökningens resultat stärker till en del resultaten i den teoretiska diskussionen. Den teoretiska diskussionens resultat visas i nedanstående modell:



Figur 8: Förutsättningar för företagsamhetsfostran utifrån den teoretiska diskussionen

Modellen ovan visar hur den teoretiska diskussionen lyft fram lärarens pedagogiska grundsyn som utgångspunkt för företagsamhetsfostran. Modellen utgår från att lärarens grundsyn utgör den första förutsättningen för företagsamhetsfostran genom att avgöra hurdana målsättningar läraren uppfattar vara centrala och viktiga att fokusera på i sin undervisning. Grundsynen omfattar även lärarens uppfattningar av lärande och lärarens pedagogiska beredskap att ta sig an företagsamhetsfostran och företagsamt lärande. Det är utifrån denna aspekt av grundsynen som läraren kan utveckla ändamålsenliga pedagogiska angreppssätt. Den andra förutsättningen som diskuteras i teoridiskussionen är sättet på vilket skolans organisation och kultur påverkar förutsättningarna för att arbeta med de pedagogiska angreppssätt som lärarna utifrån sin grundsyn anser vara ändamålsenliga. I en situation där såväl grundsyn som organisation och kultur understöder företagsamhetsfostran skapas goda förutsättningar för densamma.

Den empiriska undersökningen resulterade å sin sida i följande modell (förenklad):

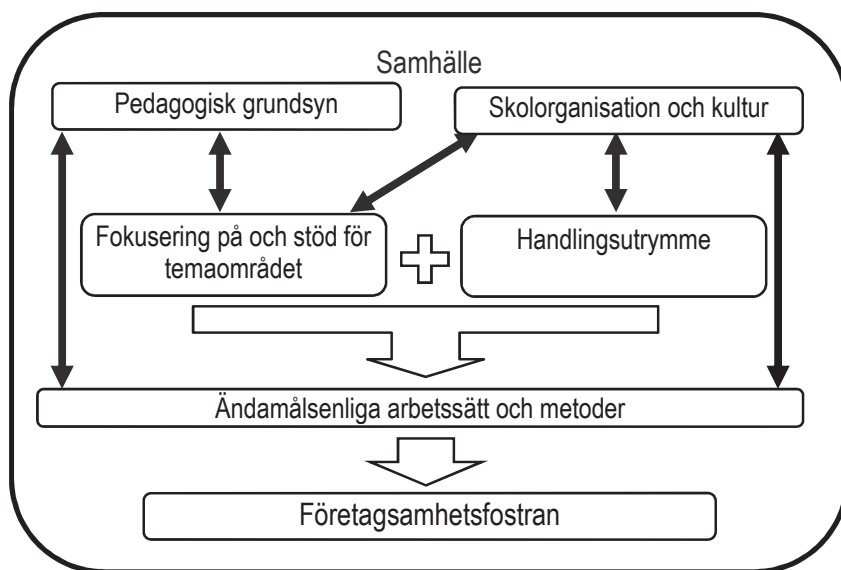


Figur 9: Förutsättningar för företagsamhetsfostran utifrån den empiriska undersökningen

Modellen visar att förverkligandet av temaområdets målsättningar förutsätter att målsättningarna blir föremål för fokus på ett flertal nivåer. Ambitionen att uppnå dessa bör därtill finna ett brett stöd och lärarna bör ha tillräckligt med handlingsutrymme för att fokusera på målsättningarna, vilket utmynnar i tillämpandet av ändamålsenliga angreppssätt och metoder. Tillämpandet av dessa arbetssätt och metoder resulterar i sin tur i att målsättningarna i temaområdet uppnås.

I den empiriska undersökningen framträdde både den pedagogiska grundsynen och skolans organisation och kultur som centrala påverkande faktorer för förutsättningarna att nå målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Den pedagogiska grundsynen påverkade framför allt fokuseringen på temaområdets målsättningar, men även uppfattningen av hurdana arbetssätt och metoder som uppfattas som ändamålsenliga. Lärarna gav även uttryck för svårigheter att omsätta temaområdets abstrakta målsättningar i pedagogisk praxis. Detta kan tolkas som att lärarna "inte riktigt visste hur de skulle göra". Detta avspeglar lärarnas grundsyn och en avsaknad av referensram utifrån vilken målsättningarna ändamålsenligt kunde förstås och omsättas. Den pedagogiska

grundsynen framträder även genom att lärarnas uppfattningar av hurdana arbetssätt och metoder som är ändamålsenliga är baserade på lärarnas uppfattningar om undervisning och lärande, dvs. deras "bruksteori" enligt diskussionen i avsnitt 3.1. Således bedömer lärarna hurdana arbetssätt som vore ändamålsenliga utifrån sin uppfattning om hur lärande går till. Skolans organisation och kultur framträdde som en faktor som påverkar lärarnas upplevda handlingsutrymme. Den kunde även anses påverka fokuseringen på temat, samt hurdana arbetssätt och metoder som ses som ändamålsenliga. Undersökningens resultat speglade mot teoridiskussionen synliggörs genom nedanstående modell:



Figur 10: Integrerad modell av förutsättningar för företagsamhetsfostran

Modellen visar hur de teman som diskuterats i den teoretiska diskussionen är relaterade till de resultatteman som den empiriska undersökningen resulterat i. Enligt modellen bygger företagsamhetsfostran på att ändamålsenliga arbetssätt och metoder tillämpas i skolan i bred bemärkelse. Dessa arbetssätt påverkas i sin tur av såväl skolans organisation och kultur som av lärarnas pedagogiska grundsyn. Tillämpandet av ändamålsenliga arbetssätt förutsätter ett tillräckligt handlingsutrymme och en aktiv fokusering av lärarna. Modellen visar även att de diskuterade temana måste förstås mot bakgrund av det samhälle där de framträder och att detta samhälle även ofrånkomligen påverkar de teman som betonas. Detta visas å ena sidan av den empiriska undersökningen genom att lärarna lyfte fram vilken betydelse det omgivande samhällets förväntningar på skolan har för lärarnas och skolans prioriteringar. Å andra sidan poängteras detta i den teoretiska diskussionen genom att bakgrunden till temaområdets uppkomst finns i samhällsutvecklingen och de krav på utbildningssystemet som denna utveckling resulterat i.

I följande avsnitt skapas en helhetsbetonad uppfattning om temaområdets förutsättningar baserad på såväl teori- som erfarenhet. Detta sker genom en sammanflätning av dels förståelsen för förutsättningarna som utvecklats i teoridiskussionen, dels den empiriska undersökningens bidrag i form av lärares uppfattningar och erfarenheter av temats förutsättningar. Kombinationen av teoridiskussion och intervjuundersökning förväntas öka förståelsen för temats förutsättningar ur ett brett perspektiv.

## 6.2 Fokusering på och stöd för temat

Den empiriska undersökningens resultattema ”Fokusering på och stöd för temat” stärker resultaten från teoridiskussionens två övergripande teman. Både lärarnas pedagogiska grundsyn och skolans organisation och kultur påverkar förutsättningarna för en fokusering på uppnåendet av temaområdets målsättningar och stödet för denna strävan.

Lärarna konstaterar att de målsättningar som tangerar deltagande och demokrati ses som en naturlig del av skolans fostran och verksamhet, vilket framkommer i kategorin ”Deltagande och demokrati en naturlig del av skolans fostran och undervisning”. Lärarnas uttalanden bekräftar således diskussionen i avsnitt 2.2 enligt vilken målsättningar som rör utveckling av elevernas förmåga att agera som aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle ingalunda kan uppfattas som nya inslag i utbildningssystemet. Eftersom dessa målsättningar har en lång tradition i den allmänbildande skolan ses de som självklara av lärarna. En fokusering på dessa målsättningar möter därför inte på motstånd eller tvivel hos lärarna, även om flertalet lärare upplever att dessa målsättningar nedprioriteras till förmån för ämnesmålsättningar. Detta tangerar diskussionen i avsnitt 2.3 där det konstateras att skolans officiella målsättningar och skolans praxis nödvändigtvis inte alltid överensstämmer. Lärarna kan anses understödja denna uppfattning. Å ena sidan ses målsättningar som rör deltagande och demokrati som centrala och självklara för skolan, å andra sidan konstateras att målsättningar rörande ämnesinnehåll ändå ofta är de som ligger i förgrunden för lärarnas planering och undervisning.

Lärarna konstaterar också att de förväntningar som de upplever att samhället ställer på skolan övervägande gäller ämnesmålsättningar, vilket framkommer i kategorin ”Samhällets förväntningar på skolan”. Lärarna uppfattar att de förväntningar som föräldrar ställer i första hand gäller ämnesmålsättningar och progressionen i dessa. Diskussionen i medierna tolkar lärarna som en uppmaning till ämnesfokusering, främst genom den diskussion om PISA-resultaten som varit aktuell under de senaste åren. Signalerna från samhället uppmuntrar fokusering på ämnesmålsättningar, vilket uppfattas ske på bekostnad av ämnesöverskridande målsättningar. En eventuell motsättning mellan ämnesfokuserade och ämnesöverskridande målsättningar lyftes även fram i diskussionen om lärandeformer i avsnitt 3.1 genom att ämnesfokusering uppmuntrar det redan dominerande assimilativa lärandet. Detta är problematiskt i en situation där utvecklingen av företagsamt lärande och företagsamhetsfostran skulle kräva ett stärkande av ackommodativt lärande. En utveckling av företagsamt lärande och företagsamhetsfostran skulle kräva tydliga signaler från samhället att denna utveckling efterfrågas.

Mot bakgrund av ovanstående kan det uppfattas som naturligt att lärarna lyfte fram en gemensam kollegial fokusering och ett kollegialt stöd som en förutsättning för en fokusering på temaområdets målsättningar. Då utbildningssystemet, skolkulturen och samhällsdebatten är ämnesfokuserad kunde en fokusering på ämnesöverskridande målsättningar med fördel vara en gemensam fokusering för hela kollegiet. Fokuseringen är således beroende av ett brett stöd på ett kollegialt plan. Detta kan tolkas som att en enskild lärares förutsättningar att i en ämnesfokuserad kultur fokusera på temaområdets målsättningar är svaga utan stödet från kollegerna. Detta konstaterades vara speciellt påtagligt i de högre årskurserna där ämnesfokuseringen är speciellt tydlig genom att den tar sig uttryck i en organisation



baserad på ämneslärare. Således förefaller en fokusering på temaområdets målsättningar förutsätta att dessa tydligt lyfts fram jämsides med de ämnesfokuserade målsättningarna och att de värderas som lika betydelsefulla som ämnesmålsättningar. Att lärarna lyfter fram den gemensamma kollegiala fokuseringen som betydelsefull understöder även uppfattningen att temaområdets målsättningar berör skolans verksamhetskultur som helhet. En fokusering engagerar därmed samtliga aktörer i denna verksamhetskultur. Att en fokusering på temaområdets målsättningar ses som en angelägenhet för alla undervisningsämnen understöds således i viss utsträckning av lärarnas uttalanden. I Utbildningsstyrelsens utvärdering (Niemi, 2012, s. 34) uppgav 59,6 procent av lärarna att de gjort "mycket" eller "våldigt mycket" samarbete kring planering och genomförande av temaområdet, medan 40,55 procent uppgav att de gjort "lite" eller "inget alls". Majoriteten av lärarna i utvärderingen förefaller alltså ha samarbetat kring temat.

Det ovan nämnda samarbetet och stödet anser en del av lärarna kunna utmynna bland annat i olika forum för samarbete och möten lärare emellan, vilket framträder i kategorin "Forum för utbyte och samarbete". Lärarna efterlyser systematiserade forum där de kan träffas och utbyta idéer och konkreta tips på hur målsättningarna i temaområdet kan uppnås. Detta är en form av kollegialt samarbete och stöd som emellertid inte behöver vara begränsad till den egna skolan eller kommunen. Lärarna efterlyser uttryckligen praxisnära diskussioner om pedagogiska angreppssätt, vilket kan uppfattas som naturligt eftersom temaområdets målsättningar upplevs som delvis diffusa. Detta lyfts även fram i diskussionen i avsnitt 3.2, där en samarbetsbetonad kultur konstateras vara en förutsättning för utvecklingen av företagsamt lärande och företagsamhetsfostran. Utifrån Pihkala (2007) och Hargreaves (1998) konstateras att en individuell lärarkultur motverkar pedagogisk utveckling. Detta sker bland annat genom att lärare inte får de impulser till förändring som ett samarbete eller en dialog medför. Det konstateras emellertid även att initiativen till samarbete och utveckling bör komma från lärarna själva och att olika former av kollegialt samarbete bör vara förankrat i ett subjektivt upplevt behov hos lärarna. De empiriska resultaten kan tolkas som att detta behov finns, åtminstone hos en del av lärarkåren. Förutsättningarna för utveckling är i den bemärkelsen goda. Utvecklingen kräver emellertid att detta intresse och behov fångas upp och att de av lärarna efterfrågade formerna av samarbete verkställs. Efterfrågan av pedagogiska diskussioner kan även relateras till diskussionen om pedagogisk grundsyn och lärandeformer i avsnitt 3.1. Behovet av didaktiska diskussioner kan ses som ett uttryck för en osäkerhet för hurdana pedagogiska angreppssätt och hurdana lärandeformer som uppmuntrar utvecklingen av elevers företagsamhet. Denna osäkerhet uttrycks emellertid ur lärarnas perspektiv inte som en avsaknad av ändamålsenlig referensram eller som en avsaknad av kunskap om lärandeformer, utan som en avsaknad av praktiska didaktiska verktyg.

Lärarnas uttalanden visar även att sambandet mellan deltagande och demokrati å ena sidan, och entreprenörskap å andra sidan inte av alla upplevdes som naturlig. Detta framgår bland annat i kategorin "Skolan prioriterar inte entreprenörskap". Lärarna uppfattar de målsättningar som gällde entreprenörskap som diffusa eller svåra att omsätta i konkret undervisning. Förhållningssättet till de målsättningar som berör entreprenörskap skiljer sig från förhållningssätten till de målsättningar som berör deltagande och demokrati. Samtidigt som målsättningarna gällande deltagande och demokrati uppfattas som självklara, ses målsättningarna för entreprenörskap som mer främmande. Detta kan relateras till diskussionen i avsnitt

2.2 och 2.3, om det ändamålsenliga i att sammanbinda å ena sidan målsättningar gällande utvecklingen av eleverna till företagsamma och aktiva medborgare, å andra sidan målsättningar gällande företagande och näringsliv. Lärarnas uttalanden understöder uppfattningen att målsättningen att utveckla elevers företagsamhet i bred bemärkelse är en angelägenhet för hela skolan, medan insatser som är direkt relaterade till företagande och näringsliv lyfts fram som skilda målsättningar.

Bilden av ett ämnessegregerat utbildningssystem som en central faktor som motverkar uppnåendet av temaområdets målsättningar framträder tydligast i kategorin "Ett ämnessegregerat utbildningssystem". Lärarna lyfter starkt fram ämnesfokusering som en faktor som motverkar en fokusering på temaområdet. Ämnesfokuseringen upplevs präglade utbildningssystemet på ett flertal nivåer, från läroplanens betoning av undervisningsämnena, till lektionsindelning, utvärdering, ämneslärartjänster och läromedlens ämnesbundenhet. Bilden som en del av lärarna beskriver innehåller många av de element som utgående från bland annat Hargreaves (1998) diskuterades i avsnitt 3.2. Många av lärarna upplever således att utrymmet för ämnesöverskridande satsningar inte finns i den ämnessegregerade kulturen, vilket även tar sig uttryck i elevers förväntningar på hur lärandet är organiserat. Med avseende på ämnesfokuseringen föreligger emellertid en tydlig skillnad mellan de årskurser som domineras av klasslärare, och de årskurser som domineras av ämneslärare. Flera av de intervjuade klasslärarna upplevde ett temabaserat ämnesöverskridande arbetssätt som självklart. I detta avseende förefaller klasslärarna ha ett relativt sett större handlingsutrymme för fokusering på temaområdets målsättningar än lärare i en ämneslärardominerad kontext. Samtliga lärare förefaller vara överens om att det ämnesfokuserade utbildningssystemet motverkar en fokusering på temaområdets målsättningar. Detta innebär att skolorganisationen och kulturen har en central roll för uppnåendet av temaområdets målsättningar.

Lärarnas pedagogiska grundsyn framträder tydligt i kategorin "Lärares engagemang, intresse och vilja att utvecklas". Lärarna lyfte fram den enskilda lärarens grundsyn som den största enskilda påverkande faktorn. Huruvida en lärare väljer att fokusera på temaområdets målsättningar är enligt lärarna i sista hand avhängigt av den enskilda lärarens prioriteringar. Om en lärare inte uppfattar att målsättningarna är värda att fokusera på har läraren alla möjligheter att nonchalera dessa. Förhållandet kan emellertid även vara det omvända, dvs. att en lärare som värderar målsättningarna högt kommer att fokusera på dem oavsett yttre omständigheter. Således stöder den empiriska undersökningen resonemangen i den teoretiska diskussionens avsnitt 3.1 där grundsynen lyfts fram som den grundläggande faktorn utan vilken de övriga förblir betydelselösa. Utan en pedagogisk grundsyn som betonar en fokusering på utvecklingen av elevernas företagsamhet förblir det irrelevant för uppnåendet om strukturen eller handlingsutrymmet understöder en fokusering. Detta innebär emellertid att en ökning av handlingsutrymmet även kan leda till ökad ämnesfokusering om lärarens grundsyn prioriterar ämnesmålsättningar högst. Samtidigt bör det påpekas att lärarnas grundsyn inte existerar i ett vakuum utan att den omgivande kulturen påverkar lärarnas syn på sitt arbete och vad som är viktigt. En ämnesfokuserad kultur kan därmed uppfattas underbygga en ämnesfokuserad grundsyn. Detta kan realteras till Hargreaves (1998) resonemang i avsnitt 3.2 om en balkaniserad skolkulturs socialiserande inverkan. Enligt detta bygger enskilda lärare bygger upp sin grundsyn i dialog med ämneskollegerna och utvecklar en för ämnesgruppen förhållandevis gemensam syn på lärande och

undervisning. Grundsynens betydelse förstärks även av den rådande strukturen i skolan där utvecklingen av elevers företagsamhet antar formen av ett genomsyrande temaområde. Detta medför bland annat att temat inte utvärderas eller synliggörs på samma sätt som undervisningsämnena. Detta möjliggör att en lärare kan nonchalera temat utan att det får konsekvenser i samma utsträckning som exempelvis ett nonchalerande av matematikundervisningen skulle medföra. Ur detta perspektiv är de genomsyrande temaområdena i en märkbart svagare position än undervisningsämnena, och i betydligt högre utsträckning utelämnade åt den individuella lärarens prioriteringar och engagemang.

Diskussionen ovan om lärarnas grundsyn kan relateras till Utbildningsstyrelsens utvärdering (Niemi, 2012, s. 33), som diskuterades i avhandlingens inledning. Utvärderingen mätte bland annat lärarnas uppfattningar av i vilken utsträckning en avsaknad av intresse för temat motverkar ett uppnående av målsättningarna. Enligt utvärderingen uppgav 18,1 procent av respondenterna att bristande intresse påverkade "mycket" eller "väldigt mycket", 74,5 procent däremot angav att bristande intresse påverkade "lite" eller "inte alls". Detta kan tolkas som att lärare generellt uppfattar temaområdet som intressant, men den kvantitativa utvärderingen anger emellertid inte vilka aspekter av temaområdet som lärarna uppfattar som intressanta eller ointressanta. Resultaten från denna avhandlings empiriska undersökning antyder att de målsättningar som berör deltagande och demokrati kan uppfattas som mer naturliga än de som berör entreprenörskap. Utbildningsstyrelsens utvärdering av uppnåendet av målsättningarna i läroplansgrundernas temaområden (Niemi, 2012, s. 39) visar att Deltagande, demokrati och entreprenörskap placerade sig näst sist i en jämförelse över hur viktiga lärarna uppfattade de olika temaområdena. Endast Människan och teknologin värderas som mindre viktigt. 73,1 procent uppfattar Deltagande, demokrati och entreprenörskap som "viktigt" eller "mycket viktigt" medan 26,9 procent uppfattar det som "ganska oviktigt" eller "helt oviktigt". Detta kan jämföras med motsvarande procenttal på 93,6 procent och 6,5 procent för temaområdet "Att växa som människa". Gullberg (2012, s. 152) drar slutsatsen att lärarna framför allt inte förefaller ta de målsättningar som berör elevens aktiva deltagande i skolans angelägenheter på allvar vilket resulterar i att elevernas handlingsberedskap inte utvecklas i avsedd omfattning.

Lärarnas uppfattningar om pedagogik och didaktik, vilket ingår i den pedagogiska grundsynen, framkommer tydligast i kategorin "Svårt att omsätta ett diffust temaområde i praxis". Flertalet lärare upplever sig ha svårigheter att tolka läroplanstexten på ett sätt som tydliggör hurdan pedagogisk verksamhet en strävan att nå målsättningarna skulle förutsätta. Lärarna nämner inte explicit exempelvis pedagogisk teori som relevant i sammanhanget, men de pedagogiska val en lärare gör grundar sig enligt diskussionen i avsnitt 3.1 på en pedagogisk bruksteori, dvs. lärarens uppfattning av hur lärande och undervisning går till. Lärarnas pedagogiska bruksteori är en del av deras grundsyn, enligt Stensmo (2007). De svårigheter som lärarna ger uttryck för uppfattas som ett uttryck för behovet av en tydligare förståelse för hur den typ av målsättningar som lyfts fram i temaområdet kan angripas. Detta kan därmed vara en indikation på behovet av en tydligare pedagogisk teorigrund för företagsamt lärande och företagsamhetsfostran. Utifrån Carr och Kemmis (1986) kan det tilläggas att denna teorigrund i första hand är subjektiv, dvs. utvecklingen av teorigrund bör ske på den individuella lärarens nivå för att resultera i en förändring av praxis. Samtidigt kan svårigheterna att omsätta målsättningarna i praxis ses som ett resultat av att förutsättningarna för lärare att implementera nya element i

läroplaner generellt är bättre om de får veta *hur* detta ska göras, i motsats till att endast få veta *vad* som ska göras och *att* det skal göras (Backström-Widjeskog, 2008, s. 23). Läroplanernas utformning är således relevant i sammanhanget. Resonemanget ovan kan även speglas mot Utbildningsstyrelsens utvärdering (Niemi, 2012, s. 40) där Deltagande, demokrati och entreprenörskap var det temaområde som lärarna upplevde svårast att integrera i den övriga undervisningen och vars integrering orsakade mest merarbete. Detta förstärker bilden av ett temaområde som upplevs som svårt att omsätta i praxis. I utvärderingen framkommer emellertid inte *varför* lärarna uppfattar integreringen som svår. Orsakerna kan även tänkas vara av praktisk karaktär, exempelvis beröra svårigheter att interagera med närsamhällets näringsliv eller svårigheter att finna utrymme för en fokusering på temat.

En annan kategori som belyser lärarberoende faktorer är "Lärarnas kunskap och medvetenhet om temat". Under intervjuerna blev det tydligt att lärarnas medvetenhet om de ämnesövergripande temana generellt och Deltagande, demokrati och entreprenörskap i synnerhet inte är särdeles hög. Något överraskande var fyra av undersökningens sexton lärare tydliga med att de inte var medvetna om att temaområdet existerade i gällande läroplansgrunder, innan de kontaktades för intervjun. En lärare var tydlig med att denna var välbekant med temaområdet, och majoriteten av de intervjuade lärarna gav bilden av att vara medvetna om temats existens, men inte aktivt använda sig av eller utgå från denna del av läroplanen i sitt arbete. Denna grad av omedvetenhet om temat utgör naturligtvis en motverkande förutsättning för uppnåendet av temats målsättningar. I en kultur där ämnesmålsättningarna uppfattas som de centrala för skolan kan ämnesöverskridande teman eventuellt åsidosättas till den grad att lärare till och med kan förbli omedvetna om deras existens. Detta förstärker bilden av utbildningssystemets ämnesfokusering som en central motverkande faktor som tar sig uttryck på ett flertal olika sätt och på ett avgörande sätt motverkar en fokusering på och ett uppnående av temaområdets målsättningar.

Lärares kunskap och medvetenhet om temat tangerade emellertid även lärarnas kunskaper om de målsättningar som berör entreprenörskap och näringsliv. Lärarna uppfattar sig sakna kunskaper om näringsliv och entreprenörskap på en sådan nivå att de skulle kunna ta upp det i undervisningen. Detta kan också tolkas som ett exempel på hur temaområdet faller utanför den ämnesfokuserade strukturen. Genom att temaområdets kunskapsinnehåll inte är knutet till något enskilt undervisningsämne och därmed inte ingår i exempelvis läromedel eller lärarutbildning, upplever lärarna sig sakna direkta kunskaper gällande näringsliv och entreprenörskap. Kan hända av denna orsak har det med tiden utvecklats ett flertal skolexterna aktörer som erbjuder skolor utbildningskoncept som fokuserar uttryckligen på näringslivsdimensionerna av temaområdet. Exempel på sådana koncept är Ung Företagsamhet eller Företagsbyn. Samtidigt bör det konstateras att dessa aktörer överhuvudtaget inte nämndes i intervjuerna, vilket kan tolkas som att de inte har en synlig roll i de skolor som är representerade i undersökningen. Dessa skolexterna aktörer kritiserades i avsnitt 1.1 för att uttryckligen anta karaktären av externa punktinsatser och stå i direkt kontrast till en ämnesöverskridande och ämnesintegrerad tanke. En fokusering på temaområdet förefaller således även förutsätta ett utvecklat kunnande om temats kunskapsinnehåll hos lärare, vilket riktar ljuset såväl på lärarutbildning som på lärarfortbildning och på lärarna själva.

I sammanhanget kan noteras att i den nationella utvärderingen av de ämnesöverskridande temaområdenas implementering (Niemi 2012, s. 23) konstateras att Deltagande, demokrati och entreprenörskap var det temaområde i relation till vilket minst lärare hade deltagit i fortbildning. Huruvida detta beror på avsaknad av fortbildning eller avsaknad av intresse att delta i fortbildningen framkommer inte. Samma utredning visar att endast 19,2 procent av lärarna upplevde att bristande sakkunskap hindrade uppnåendet av målsättningarna "mycket" eller "våldigt mycket", 72,3 procent ansåg att det påverkade "lite" eller "inte alls". I Utbildningsstyrelsens utvärdering anser lärarna heller inte att avsaknaden av fortbildning skulle ha motverkat uppnåendet i nämnvärd utsträckning, 23,4 procent anser att det hindrat uppnåendet "mycket" eller "våldigt mycket", medan 71,3 procent anser att det hindrat "lite" eller "inte alls". Enligt utvärderingen (Niemi, 2012, s. 34) var Deltagande, demokrati och entreprenörskap emellertid det temaområde av läroplansgrundernas sju temaområden där lärarna uppfattade att avsaknaden av läroböcker i störst utsträckning motverkade ett uppnående av målsättningarna. Totalt var det emellertid bara 15,9 procent som ansåg att det motverkade "mycket" eller "våldigt mycket", medan 71,3 procent ansåg att det motverkade "lite" eller "inte alls". Resultaten i avhandlingens empiriska undersökning är emellertid inte jämförbara med Utbildningsstyrelsens utvärdering. Både fokus, metod och metodologi skiljer sig åt och de ovan angivna procenttalen avser temaområdet som helhet, medan lärarna i avhandlingens undersökning upplever att de saknar kunskap specifikt i relation till de näringslivsanknutna målsättningarna.

Lärarna lyfte även fram påverkande förutsättningar som i sin helhet kan uppfattas saknas i den teoretiska diskussionen. Det rådande samhällsklimatet, uttryckt genom elevernas förhållningssätt, har enligt lärarna en motverkande inverkan på skolarbetet och på en fokusering på målsättningarna i temaområdet. Detta framkommer tydligast i kategorin "Välfärd förslappar". Lärarna ger uttryck för en beklämmande situation där förutsättningarna för att nå temaområdets målsättningar förefaller ha försämrats genom samma samhällsutveckling som gjort dem angelägna. Lärarna uppfattar att elevers förhållningssätt till exempelvis ansvar och egen aktivitet, eller uppfattningar av förhållandet mellan ansträngning och belöning, förändrats under årens lopp i en negativ riktning. Lärarna uppfattar att dagens elever i stor utsträckning vant sig vid att åtnjuta fördelar utan att nödvändigtvis ha gjort en prestation som berättigar till dessa. Detta uttrycktes som en "jag-mentalitet" eller som att eleverna är "curlingbarn" och innebär att eleverna förefaller mindre benägna att engagera och anstränga sig på ett företagsamt sätt för att uppnå en målsättning. Lärarnas uttalanden kan tolkas som att eleverna förefaller ha blivit mer håglösa och oföretagsamma och präglas av en benägenhet att känna sig berättigade att åtnjuta fördelar utöver det normala. Samtidigt har kraven på ett företagsamt förhållningssätt i samhället generellt ökat. Därmed framträder en situation där målsättningen beträffande ett företagsamt förhållningssätt å ena sidan höjts, samtidigt som elevernas utgångsnivå uppfattas ha sänkts, vilket resulterar i att gapet som ska överbryggas kan ha vidgats i båda riktningarna. Lärarna uppfattar att eleverna vuxit upp i en tillrättalagd och privilegierad miljö och att tillrättaläggandet därtill förekommer även i skolan, vilket lärarna uppfattar motverka uppnåendet av och fokuseringen på temaområdets målsättningar. Det välfärdssamhälle som en satsning på företagsamhetsfostran är ämnat att upprätthålla förefaller således ha försämrat förutsättningarna för detta. Å andra sidan är det inget nytt fenomen att äldre generationer uppfattar de yngre generationerna som bortskämda och den situation

som lärarna ger uttryck för kan också tolkas annorlunda än ovan. En alternativ tolkning kunde vara att arbetet i skolan under tidens gång fjärmats från elevernas livsvärld i den utsträckning att eleverna upplever skolarbetet som irrelevant och av den anledningen inte är motiverade att engagera sig i det. Enligt denna tolkning är problemet inte att eleverna skulle ha blivit generellt mer oföretagsamma utan att skolarbetet inte hängt med i samhällsutvecklingen. Utifrån denna undersökning kan man inte med säkerhet uttala sig om huruvida någon av tolkningarna är den korrekta.

Resonemanget om elevernas eventuella oföretagsamhet kan även ha ett samband med att lärarna lyfte fram betoningen av elevernas ansvar som ett centralt arbetssätt för att uppnå målsättningarna. Ett sätt att motverka ett förslappat förhållningssätt hos elever och motverka tillrättaläggandet av skolans verksamhet vore att i större utsträckning göra eleverna ansvariga för såväl de egna som de gemensamma angelägenheterna i skolan. Samtidigt anser lärarna även att välfärden kan ha en förslappande effekt på lärarna själva. Lärarna uppfattar att tider präglade av välfärd och avsaknad av konkreta hotbilder kan leda till att lärarnas incitament att anstränga sig och utvecklas kan vara få. Framför allt ansträngningar att fokusera på företagsamhet och samhällsperspektiv i utbildningen kan vara få och lärarna kan tendera att "gå på i sina ullstrumpor", som en informant uttryckte det. Lärarna menade att exempelvis en ekonomisk recession kan fungera som en katalysator och höja medvetenheten och benägenheten att anstränga sig hos såväl lärare som elever och föräldrar. Välfärden förslappar således även lärarna och kan uppfattas som ett annat exempel på att det välfärdssamhälle som ett företagsamt lärande ur politisk synvinkel är ämnat att upprätthålla samtidigt förefaller undergräva dess förutsättningar.

### 6.3 Handlingsutrymme

Relationerna mellan uttalandena i resultattemat "Handlingsutrymme" och teoridiskussionens huvudteman föreligger endast i relation till skolans organisation och kultur. De faktorer som lärarna lyfte fram som påverkande på handlingsutrymmet var alla av kontextuell art, och lärarna gav inte uttryck för en uppfattning att handlingsutrymmet och dess begränsningar var beroende av individuella faktorer.

En central faktor som lärarna uppfattar påverka deras handlingsutrymme och därmed påverka ett uppnående av temaområdets målsättningar är frågan om resurser. Lärarna konstaterar att handlingsutrymmet klart begränsas i takt med att de ekonomiska resurserna skärs ned. Nedskärningar resulterar i färre undervisningstimmar, större undervisningsgrupper, mindre stöd för integrerade elever, mindre medel för verksamhet utanför skolan och mindre medel för interaktion med omgivningen. Allt detta samverkar till att minska lärarnas handlingsutrymme. Resurserna påverkar även tillgången till elevassistenter, vilket ytterligare begränsar lärarens handlingsutrymme. Handlingsutrymmet begränsas dels genom att lärarna uppfattar sig bli låsta i sina pedagogiska angreppssätt, i takt med att undervisningsgrupperna växer, men även genom antalet elever i behov av särskilt stöd som är integrerade i gruppen. Resultatet förefaller vara att större grupper och fler integrerade elever leder till mer lärarstyrda och tillrättalagda arbetssätt, något som lärarna uppfattar motverka uppnåendet av målsättningarna.



Intervjuresultaten stöds i detta avseende av teoridiskussionen genom att lärarna ger uttryck både för påtvingad och för strategisk individualism, enligt Hargreaves (1998) definition. Den påtvingade individualismen är tydlig genom att organisationen av arbetet i skolan och resursknappheten motverkar att exempelvis två lärare skulle samarbeta kring en grupp, även om viljan till samarbete skulle finnas. Den strategiska individualismen framkommer genom att lärarnas arbete är så pass omfattande och tidskrävande att de väljer att satsa den tillgängliga tiden på sådant som absolut måste göras, vilket i detta sammanhang innebär att fokusera på ämnesmålsättningar. Utvecklingsfrågor eller fokusering på företagsamhet skjuts däremot på framtiden. Krympande ekonomiska resurser anses därtill motverka det pedagogiska utvecklingsarbetet genom att möjligheterna att delta i fortbildningar och att få vikarier för att kunna göra studiebesök etc. krymper. En skolvardag präglad av resursbrist skapar heller inte utrymme för pedagogisk reflektion och utveckling.

Lärarna förefaller förknippa uppnåendet av temaområdets målsättningar med pedagogisk utveckling och pedagogiska angreppssätt som förutsätter ett stort mått av handlingsutrymme i den ämnesfokuserade strukturen. Detta innebär att minskade ekonomiska resurser leder till att lärarna blir mer bundna till strukturens ramar i takt med att resurserna krymper. Lärarnas resonemang är samstämmiga med diskussionen i avsnitt 3.2 genom att beskriva en verklighet av individuellt arbete i en skola präglad av knappa resurser och omfattande arbetsbörda. Samtidigt uttrycker lärarna en önskan om mer kollegialt samarbete och mer utrymme för utveckling. Skolans verklighet förefaller därmed inte överensstämma vare sig med lärarnas ambition och önskningar eller med förutsättningar för företagsamhetsfostran. Detta resultat kan speglas mot resultatet i Utbildningsstyrelsens utvärdering (Niemi, 2012, s. 31) där sammanlagt 63,9 procent av respondenterna ansett att bristande ekonomiska resurser påverkat uppnåendet av temaområdets målsättningar "lite" eller "inte alls". Endast 25,5 procent ansåg att brist på ekonomiska resurser påverkar uppnåendet "mycket" eller "våldigt mycket". Å andra sidan bekräftas uppfattningen att resursbrist i form av stora undervisningsgrupper motverkar uppnåendet av temaområdets målsättningar genom att lärarna i utvärderingens (Niemi, 2012, s. 34) öppna frågor lyft fram detta som en motverkande faktor.

Lärarna lyfte fram föräldrarna och det närliggande samhället som resurser som kan utnyttjas på ett positivt sätt i skolans strävan att uppnå temaområdets målsättningar. Detta tolkas som en beredskap hos lärarna att inkludera det omgivande samhället i skolans arbete. Samtidigt råder det eventuellt en viss konflikt mellan utnyttjandet av samhället som resurs och strama ekonomiska ramar. Lärarna uppfattar att otillräckliga timresurser och för stora grupper begränsar deras handlingsutrymme att involvera samhället. Samhället ses således som en resurs i uppnåendet av temaområdets målsättningar, men en förutsättning för att kunna utnyttja denna resurs är att lärarna upplever sig ha tillräckligt med handlingsutrymme. Lärarna påpekar även att skolans geografiska placering påverkar förutsättningarna för en mångsidig samhällsinteraktion och möjligheterna att använda det omgivande samhället som resurs. Landsbygdsskolor upplevs ha sämre förutsättningar än skolor belägna i tätorter eller kommuncentra. Denna uppfattning finner ett visst stöd i Utbildningsstyrelsens utvärdering (Niemi, 2012, s. 34), där lärarna i enkätundersökningens öppna frågor lyft fram skolans avlägsna placering som en faktor som motverkat uppnåendet av läroplansgrundernas temaområden generellt.

Diskussionen om resurser tangerar diskussionen om läroplanens omfattning, som framträder i kategorin "Läroplanen omfattande och oflexibel". Lärarna uppfattar att en faktor som begränsar deras handlingsutrymme och möjligheterna att uppnå temaområdets målsättningar är läroplanens omfattande mål beträffande ämnesinnehåll och dess stela struktur. Lärarna är tydliga med att de anser att mängden ämnesinnehåll i läroplanen överstiger vad som är möjligt att nå i relation till mängden undervisningstimmar. Denna uppfattning finner stöd i Utbildningsstyrelsens utvärdering (Niemi, 2012, s. 34), där omfattande ämnesinnehåll i utvärderingens öppna frågor av lärarna lyfts fram som en hindrande faktor. Överambitiösa ämnesmålsättningar leder till att lärarna känner sig tvingade att prioritera uppnåendet av ämnesmålsättningar på bekostnad av allt som inte direkt hör till undervisningsämnet och undervisningen präglas av en stress att "hinna med" ämnesinnehållet. Resurser i form av tidsfördelning och läroplanens omfattning samverkar därmed till att skapa den jäktade situation som en del av lärarna ger uttryck för. Lärarnas vardag präglas enligt denna beskrivning av en fortgående brådska att hinna med det ämnesinnehåll som läroplanen föreskriver, utan möjligheten att variera eller bredda perspektivet på undervisningen. Omfattande ämnesmålsättningar, med en koncentrerad ämnesfokusering som följd, bidrar eventuellt till att assimilativa lärprocesser fortsätter dominera. Undervisningens upplägg fokuserar därigenom på att så smidigt som möjligt tillfoga mer ämneskunskap till de existerande ämnesfokuserade mentala strukturerna, och bristen på handlingsutrymme leder till att ämnesöverskridande inslag, som kunde uppmuntra till ett ackommodativt lärande, inte får utrymme.

En del av lärarna uppfattar även att läroplanen till sin struktur begränsar handlingsutrymmet genom att de upplever sig tvungna att förverkliga vissa ämnesmålsättningar i vissa årskurser och i en viss ordning. Läroplanen fungerar således som en ram som lärarna inte upplever sig kunna bryta sig fria ifrån exempelvis för att organisera ett helt års undervisning utifrån ett visst tema. Diskussionen om läroplanen innebär även att läroplanen till vissa delar kan uppfattas som motsägelsefull. Å ena sidan förespråkar läroplanen ämnesövergripande arbete genom de sju ämnesöverskridande temaområdena, men å andra sidan uppmuntrar läroplanen till ämnesfokusering genom sin i övrigt ämnesindelade struktur med omfattande ämnesmålsättningar. Att de ämnesfokuserade elementen är de dominerande framkommer tydligt i lärarnas utsagor om prioriteringar och i vissa lärares bristande medvetenhet om temat Deltagande, demokrati och entreprenörskaps existens i läroplanen.

Lärarna kritiserar emellertid inte enbart läroplanens ämnesfokuserade struktur som en faktor som begränsar handlingsutrymmet, utan kritiken gäller hela utbildningssystemet. Detta framkommer i kategorin "Utbildningssystemets struktur". Lärarna uppfattar att utbildningssystemet i sin helhet uppmuntrar till ett ämnesfokuserat arbetssätt. Kritiken gäller emellertid inte endast ämnesfokuseringen utan även tidsstyrningen. Vissa av lärarna anser att skolans ämnesfokuserade och tidsstyrda organisation motverkar autentiska lärprocesser genom att det styrande i skolvardagen inte är elevernas lärprocesser utan att följa ett på förhand uppställt schema. En lärprocess avbryts inte när det ur processens synvinkel är ändamålsenligt utan när lektionen är slut. En lärare uttryckte detta som att skolarbetets organisation hindrar skolarbetet från att "bli meningsfullt". Lärarna upplever även att ämnesfokuseringen och tidsstyrningen påverkar planeringen av undervisningen. Planeringens fokus tenderar att förbli på lektionsnivå och inte i tillräcklig

utsträckning fokusera på övergripande målsättningar. En ämnes- och lektionsfokusering uppmuntrar således till en kortsiktig, ytlig och ämnesinriktad undervisningsplanering i stället för en långsiktig och elevfokuserad planering. Ämnes- och tidsfokuseringen kritiserar även därför att den upplevs motverka samarbete lärare emellan och uppmuntra den individuella lärarkultur som diskuterades i avsnitt 3.2. Lärarna bekräftar att skolans organisation uppmuntrar till ett arbete baserat på principen att en lärare undervisar en grupp elever i ett ämne i taget, vilket kan uppfattas motverka ämnesöverskridande lärande och ämnesöverskridande teman.

Även i detta avseende kan emellertid en skillnad mellan de ämneslärardominerade årskurserna och de klasslärardominerade årskurserna skönjas. Flera av de intervjuade klasslärarna sade sig arbeta på ett ämnesöverskridande och temabaserat sätt. När en och samma lärare handhar samtliga lektioner under exempelvis en dag möjliggörs längre sammanhängande lärprocesser. Utifrån diskussionen i avsnitt 3.1 kunde detta vara gynnsamt för lärande av ackommodativ karaktär. I en ämneslärardominerad struktur avbryts lärprocesserna, och såväl lärare som undervisningsutrymme och -innehåll byts ut enligt ett på förhand fastställt schema. Detta erbjuder inte samma handlingsutrymme och möjligheter som de klasslärardominerade årskurserna. Lärarna själva noterar också skillnaden i förutsättningar som olika utbildningsstadier erbjuder genom att poängtera att förutsättningarna att nå målen i Deltagande, demokrati och entreprenörskap förefaller bättre i de klasslärardominerade årskurserna.

Några lärare lyfte även fram skolans arbetsklimat som en påverkande faktor, vilket syns i kategorin "Skolklimat". Lärarna konstaterar att en skola som präglas av en öppen, tillåtande och utvecklingsorienterad kultur skapar ett handlingsutrymme för pedagogisk utveckling. En kultur där försök uppmuntras och misstag ses som naturliga uppfattas som fördelaktig, och sammanfaller väl med den samarbetskultur som diskuterades i avsnitt 3.2. Hargreaves (1998, s. 204–207) menar att en samarbetskultur kännetecknas av spontanitet, frivillighet, utvecklingsorientering, oberoende av tid och rum samt av oförutsägbarhet. Samarbetskulturen präglas av utvecklingsorientering och understödande av initiativ som kommer från lärarna själva. Detta kan anses vara i kontrast till en individuell och ämnesfokuserad kultur som fokuserar på uppnående av centralt fastställda målsättningar. Lärarna förefaller uppfatta att det som i avsnitt 3.2 benämns en företagsam kultur skulle vara en förutsättning för att man ska kunna undervisa i linje med de målsättningar som ställs för Deltagande, demokrati och entreprenörskap.

Lärarna uttryckte även en frustration över den mångfacetterade arbetsbild och den stora arbetsmängd som råder i skolorna. Detta framkommer i kategorin "Arbetsbörda och tidspress". Lärarna uppfattar att mängden arbete i skolan som inte direkt hör till undervisning eller planering av undervisning med råge överstiger det som uppfattas som ändamålsenligt. De icke-undervisningsrelaterade arbetsuppgifternas omfattning gör att lärarna inte upplever sig ha tid att planera, och framför allt inte för att utveckla undervisningen. Den konstanta tidspressen leder till att lärarnas verksamhet karakteriseras av att lösa akuta problem i stället för att fokusera på långsiktiga målsättningar. Lärarna lyfter därmed, i likhet med Hargreaves (1998), fram strategisk individualism och uppfattar detta som ett problem. Arbetsmängden som lärarna belastas med medger inte ett tillräckligt handlingsutrymme för det pedagogiska utvecklingsarbete som lärarna uppfattar sig

behöva. En pressad tillvaro medger heller inte utrymme för reflektion kring de egna pedagogiska grundantagandena och kan uppfattas motverka en utveckling av, eller reflektion kring, den egna pedagogiska grundsynen. Detta innebär att de pedagogiska avgöranden som läraren dagligen fattar under tidspress baseras på en eventuellt vag och oflekterad grundsyn. Besluten har inte blivit föremål för närmare reflektion. Tidspressen motverkar en pedagogisk reflektion och utveckling. Den understöder snarare att beslut fattas på rutin och utifrån invanda tankesätt, än utifrån kritisk reflektion. En pressad arbetssituation gör även att lärarna fokuserar endast på det mest nödvändiga, vilket i många fall förefaller vara ämnesmålsättningar. Undervisningsministeriets utvärdering (Niemi, 2012, s. 32) visar att 50 procent av lärarna uppfattade att tidsbrist hindrar uppnåendet av målsättningarna ”mycket” eller ”väldigt mycket”, medan 46,8 procent ansåg att det påverkar ”lite” eller ”inte alls”.

I avhandlingens empiriska undersökning kom det fram att lärarna anser att förutsättningarna för att uppnå temaområdets målsättningar kan se olika ut i olika ämnen. Detta diskuteras i kategorin ”Olika förutsättningar i olika ämnen”. I de fall där lärarna uppfattar att förutsättningarna är olika i olika ämnen är budskapet generellt att skapande och kreativa ämnen, som slöjd eller musik, har bättre förutsättningar än vad ämnen som uppfattas som teoribetonade har. De skapande ämnenas fördelaktiga position knyts till uppfattningen att dessa ämnen erbjuder ett märkbart större handlingsutrymme att frigöra sig från strikta ämnesmålsättningar och fokusera på eleverna och deras lärande än ”teoretiska ämnen”. Lärarna uppfattade också att dessa ämnens praxisnära lärprocesser erbjuder goda möjligheter att uppnå målsättningarna. Lärarnas uppfattning kan knytas till diskussionen i avsnitt 1.1, där lärprocesser präglade av företagsamhet exemplifierades genom slöjdpedagogisk teori. Argumentationen utgick från uppfattningen att slöjdprocessen erbjuder goda möjligheter till ett företagsamt lärande genom sin fokusering på omsättandet av idéer i verksamhet och genom sin ämnesöverskridande natur. Undersökningen förefaller understödja denna syn genom att betona praxisfokuseringens betydelse och genom att betona ämnets möjligheter för autentiska lärprocesser.

Det kan emellertid poängteras att lärarnas uppfattning att skapande och kreativa ämnen som slöjd eller bildkonst skulle ha speciellt goda förutsättningar att uppnå temaområdets målsättningar primärt handlar om arbetssätten inom de olika ämnena. Praxisnära och självständiga arbetssätt uppfattas som fördelaktiga i sammanhanget. Detta innebär att trots att dessa arbetssätt är naturliga i exempelvis slöjd så kan de mycket väl tillämpas även i andra ämnen. Även om praxisnära och elevcentrerade arbetssätt ter sig naturligare i vissa ämnen än andra, föreligger det i princip inte något hinder för att implementera sådana arbetssätt över ämnesgränserna. Därmed är den teoretiska diskussionen och den empiriska undersökningen samstämmiga i att lyfta fram exempelvis slöjdens lärprocesser som fördelaktiga för utvecklingen av elevers företagsamhet. Samtidigt poängteras att detta inte ska uppfattas som att ett företagsamt lärande skulle vara begränsat till enbart slöjd eller skapande ämnen generellt. Även andra undervisningsämnen kan ta intryck av de arbetssätt som tillämpas i dessa ämnen i syfte att utveckla det företagsamma lärandet i skolan generellt.

Skapande ämnen lyfts både av lärarna och av den teoretiska diskussionen fram som goda utgångspunkter för ett pedagogiskt utvecklingsarbete i skolan som helhet. Att

skapande ämnen lyftes fram som relevanta i sammanhanget står emellertid i viss kontrast till resultaten av Utbildningsstyrelsens nationella utvärdering av de ämnesöverskridande temaområdena (Niemi 2012, s. 24). Enligt utvärderingen förknippade 90 procent av lärarna som deltagit i undersökningen i första hand temaområdet med samhällslära. I avhandlingens empiriska undersökning nämndes förvisso även samhällslära under intervjuerna, men inte i den utsträckning som Utbildningsstyrelsens utvärdering (Niemi, 2012) visar. Orsakerna till detta kan det endast spekuleras i. Eventuellt kan en förklaring ligga i undersökningsmetoderna, där avhandlingens intervjumetod resulterar i en djupare reflektion kring temat än vad utvärderingens enkätmetod gav upphov till. En djupare diskussion kring temat skulle medföra att lärarna reflekterar kring hurdana pedagogiska angreppssätt och lärprocesser temat förutsätter, medan lärarna endast svarat på givna frågeställningar i enkätundersökningen. Därtill bör det poängteras att Utbildningsstyrelsens utvärdering är kvantitativ och generaliserade och gäller enbart lärare i årskurserna 7–9. Avhandlingens undersökning är kvalitativ och fokuserar på årskurserna 1–9. Resultaten är därmed inte jämförbara eftersom både fokus, ansats och metod skiljer sig åt.

Slutligen lyfte lärarna fram eleverna som en faktor som de upplever påverka deras handlingsutrymme, vilket utmynnat i kategorin "Eleverna". Lärarna upplever att eleverna på olika sätt har en begränsande inverkan på handlingsutrymmet. Flera lärare lyfte fram uppfattningen att integreringen av elever i behov av speciellt stöd i en grupp begränsar handlingsutrymmet och hurdana pedagogiska angreppssätt som är möjliga. Lärarna menar att integrerade elever leder till en strukturerad och tillrättalagd undervisning och försvårar användningen av arbetssätt där eleverna ges stor frihet och stort ansvar. Detta kunde leda till en slutsats där integrering av elever befinner sig i konflikt med företagsamhetsfostran. I sammanhanget bör även sambandet till resurser belysas. Lärarna lyfte fram bristen på elevassistenter som en konsekvens av nedskärningar i ekonomin. Detta innebär att ekonomi och integrering samverkar för att begränsa lärarnas handlingsutrymme. Lärarna uppfattar även att dagens elever är mer krävande med avseende på de sociala färdigheterna. Lärarna upplever att träningen av dessa tar en stor del av den tid i anspråk som kunde läggas på annat. Även ur denna synvinkel upplevs elevernas särskilda behov således begränsa lärarens handlingsutrymme mer än tidigare. Samtidigt lyfte lärarna å andra sidan fram uppfattningen att elever i dag är mer spontana och mer kritiska än tidigare. Detta uppfattades som positivt för uppnåendet av temaområdets målsättningar. Eleverna som påverkande faktor lyftes inte specifikt fram i den teoretiska diskussionen.

## 6.4 Ändamålsenliga arbetssätt och metoder

I det tredje resultattemat i avhandlingens empiriska undersökning presenterades sådana arbetssätt och metoder som lärarna lyfte fram som ändamålsenliga för uppnåendet av temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskaps målsättningar. På ett övergripande plan kan dessa relateras till samtliga av teoridiskussionens huvudteman, eftersom både lärarnas grundsyn och skolans organisation och kultur på ett eller annat sätt berör lärarnas uppfattningar av hurdana angreppssätt som lämpar sig för uppnåendet av målsättningarna.

Samtliga lärare lyfter fram "Interaktion med närsamhället och omgivningen" som ett arbetssätt som understöder uppnåendet av temaområdets målsättningar. Interaktionen består såväl av studiebesök till olika samhällsaktörer i skolans näromgivning som av att skolan i större utsträckning involverar externa aktörer i skolans arbete. Detta kan ske genom exempelvis gästföreläsningar eller deltagande i olika projekt. Dessa visioner kan uppfattas vara i kontrast till en schemalagd och ämnesfokuserad klassrumsundervisning. Vidare förefaller den varierade samhällsinteraktionen som lärarna förespråkar understödja ett akkommodativt, schemaöverskridande lärande där undervisningsinnehållets relevans och verklighetsanknytning blir tydlig. Samhällsinteraktion ligger i linje med temaområdets målsättning "[...] att se samhället ur olika aktörers synvinkel, att utveckla de färdigheter som eleven behöver för att delta i samhällsverksamhet och att skapa en grund för entreprenörmässiga handlingssätt" (Utbildningsstyrelsen, s. 38). Det vidgande av elevers perspektiv på samhället som målsättningen medför kan även erbjuda impulser för en reflektion över den egna relationen till det omgivande samhället och för reflektion över den egna rollen i samhället. Lärarnas uttalanden kan tolkas som att den traditionella klassrums- och skolbundna undervisningen uppfattas som för begränsad för att temaområdets målsättningar ska kunna uppnås.

Önskan om en mer omfattande interaktion konstaterades emellertid möta på motstånd. Motståndet består såväl av skolans organisation genom scheman och lektionsindelningar, som av bristen på resurser för denna interaktion. Därtill motverkar den tidspress som präglar mycket av undervisningen en interaktion. Dessa samverkar till att det inte skapas ett tillräckligt handlingsutrymme för en mångsidig interaktion. Därtill konstateras att skolans geografiska placering påverkar mängden tillgängliga aktörer att interagera med. Detta lyfts även fram i Utbildningsstyrelsens utvärdering (Niemi, 2012, s. 34). Även lärarens nätverk av kontakter konstaterades vara påverkande faktorer. Således skapas en bild av att lärare generellt å ena sidan uttrycker en önskan om mer interaktion, men å andra sidan inte uppfattar sig ha möjligheter att verkställa dessa planer. Bilden blir emellertid delvis motsägelsefull genom att några lärare uttryckligen upplever att lärare över lag helst inte beger sig utanför skolans väggar och föredrar att verka inom skolorganisationens traditionella och trygga ramar. Detta visar att den enskilda lärarens pedagogiska grundsyn är en avgörande faktor. En ökning av lärarnas handlingsutrymme leder inte per automatik till en ökad samhällsinteraktion. Därmed lyfts grundsynen än en gång upp som den faktor utan vilken de övriga faktorerna förblir verkningslösa.

Att interaktionen ses som ett centralt element i uppnåendet av temaområdets målsättningar bekräftas även av Utbildningsstyrelsens utvärdering (Niemi, 2012, s. 28). I undersökningen värderas kategorierna "studiebesök", "temadagar" och "arbete utanför skolan" som tredje, fjärde respektive femte viktigaste arenorna där temaområdet kom till uttryck, näst efter "på lektionstid" och "projektarbete". Samtidigt visade utvärderingen att 40,4 procent av lärarna upplevde att de gjort "mycket" eller "väldigt mycket" samarbete med företag, samt 24,4 procent upplevde att de gjort "mycket" eller "väldigt mycket" samarbete med föreningar och organisationer kring temaområdet. 20,2 procent av lärarna uppfattade sig ha gjort "mycket" eller "väldigt mycket" samarbete med kommunen, 19,1 procent uppfattade att samarbetet med andra skolor varit "mycket". 18,1 procent av lärarna upplevde att de gjort "mycket" eller "väldigt mycket" samarbete med hemmen kring temat Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Enligt utvärderingen förefaller lärarna



se samarbetet i första hand som ett samarbete med näringslivet, medan föreningar, organisationen, kommunen, andra skolor och hemmen ses som mindre viktiga samarbetsparter i sammanhanget. Även i Backström-Widjeskogs (2008, s. 234–247) undersökning uppfattade lärare att kontakten med yrkeslivet är betydelsefullt för företagsamhetsfostran och betonar att denna betydelse bottnar i den autenticitet som interaktionen medför. Lärarna betonade därmed betydelsen av verklighetsförankring i skolans arbetssätt, men lyfte i detta sammanhang endast fram interaktionen med näringslivet. Lärarnas betoning av interaktionen med närsamhället emotsågs i viss utsträckning av Utbildningsstyrelsens utvärdering (Gullberg, 2012, s. 139). De elever som svarat på enkäten värderade påståendet ”gäster besöker skolan för att berätta om frågor som berör samhället” till genomsnittsvärdet 2 på en likertskala med fem steg, vilket innebär att detta inträffar förhållandevis sällan. Sammantaget kan detta tolkas som att lärarna ser samhällsinteraktion som en förutsättning för uppnåendet av temaområdets målsättningar, men att det är tveksamt i vilken utsträckning denna interaktion förekommer.

Ett annat arbetssätt eller förhållningssätt som lärarna lyfte fram som centralt för uppnåendet av temaområdets målsättningar är ”Tillämpad demokrati och betoning av elevernas ansvar”. Lärarna resonerade att en skolkultur som tillämpar demokratiska principer i sitt sätt att fungera är en förutsättning för att eleverna ska utveckla en uppfattning om sina möjligheter att påverka i frågor som berör dem själva. Färdigheter i demokrati lärs således *genom* demokrati. Detta uppfattas som ett praxisnära förhållningssätt till lärande, där elevens egen drivkraft och egna initiativ får en framträdande roll. Eleverna tillåts och förutsätts delta i demokratiska processer, samt tillåts och förutsätts ta ett autentiskt ansvar för egna och gemensamma angelägenheter. På så sätt skapas eventuellt impulser som leder till reflektion kring den egna identiteten och den roll eleven spelar i sitt eget liv och i förhållande till omgivningen. Genom att försättas i situationer som exempelvis förutsätter ett genuint ansvarstagande tvingas eleven att reflektera över sin relation till omgivningen och sin egen roll. Utbildningsstyrelsens utvärdering (Gullberg, 2012, s. 139) visar emellertid att elever generellt inte uppfattar att skolan på ett systematiskt sätt tillämpar demokrati. Elevernas värdering av påståendet ”i skolan ordnas möten där eleverna får föra fram sina åsikter som berör skolan” resulterade i medelvärdet 1,9 på en femgradig likertskala. Eleverna upplevde med andra ord att sådana möten är sällsynta. Även påståendet ”lärarna betonar elevernas rätt att påverka i skolan” värderades förhållandevis lågt med ett medeltal på 2,4. Även påståendet ”jag är intresserad av elevkårsverksamhet” fick ett medeltal på 2,4 och påståendet ”jag vill arbeta inom politiken” fick ett medeltal på endast 1,9. Detta skulle tyda på att eleverna inte uppfattar att skolan generellt inbjuder till medverkan och att eleverna nödvändigtvis inte heller är intresserade av det.

I sammanhanget bör emellertid poängteras att tillämpandet av demokrati även kan anta andra former än regelrätta möten, samt att ovannämnda utvärdering riktade sig endast till årskurs 9. Därför kan man inte dra slutsatser om i vilken utsträckning sådana aktiviteter förekommer exempelvis i årskurserna 1–6. Utvärderingen visar ändå att dessa element inte är påtagliga eller betonas i årskurserna 7–9. En uttrycklig vilja till ett aktivt engagemang inom politik eller elevkårsverksamhet verkar heller inte föreligga. Detta kan leda till slutsatsen att tillämpandet av demokrati av lärarna ses som ett centralt angreppssätt för uppnåendet av temaområdets målsättningar, men att detta inte tillämpas i större utsträckning åtminstone i de högre årskurserna. Gullberg (2012, s. 140) uppfattar att skolan över lag inte förefaller uppmuntra

eleverna till ”särskilt mycket aktivitet”. Gullberg (2012, s. 142) ger även skolan ett lågt betyg gällande utvecklingen av elevers handlingsberedskap i relation till temaområdets målsättningar generellt. Det förefaller inte vara vanligt att eleverna tillåts påverka undervisningsmetoder eller -innehåll, lära sig mötesteknik eller uppmuntras att delta i elevkårsverksamhet.

Lärarna lyfte även fram betoningen av elevernas ansvar som ett sätt att utveckla elevernas företagsamhet. Tanken utgår ifrån att eleverna i så stor utsträckning som möjligt görs ansvariga för sina egna angelägenheter och att bristande ansvarstagande även bör leda till konsekvenser. Angreppssättet kan uppfattas som en motsats till den ”curlingtendens” som lärarna noterat. Tendensen innebär att föräldrar och lärare i stor utsträckning tillrättalägger verkligheten för barnen och undanröjer hinder. Att göra eleverna ansvariga bygger på att skolkulturen konsekvent tydliggör elevens eget ansvar för sin skolgång och för sitt lärande, men även för gemensamma angelägenheter i och utanför skolan. Betoningen av ansvaret kan därmed erbjuda impulser till eleven att omvärdera sitt förhållningssätt till tillvaron och anamma ett företagsamt och proaktivt förhållningssätt. Intervjuerna visade att denna strävan kan ta uttryck även i konkreta kollegiala beslut som att exempelvis inte använda kommunikationsverktyget Wilma för att anteckna elevers läxor. I stället hålls eleverna ansvariga för sina egna läxanteckningar och brister i detta ansvarstagande får även konsekvenser. Sådana beslut kan uppfattas bottna såväl i den rådande skolkulturen som i lärarnas pedagogiska grundsyn, genom att synen på människan och hennes relation till samhället blir relevant i sammanhanget. Även i Backström-Widjeskogs (2008, s. 234–247) undersökning lyfte lärarna fram betydelsen av att inte ”servera” eleverna utan betona deras ansvar för sitt lärande och sina angelägenheter i skolan. I samma undersökning lyfte lärarna emellertid även fram betydelsen av uppmuntran och bekräftelse, vilket kan tolkas som att betoningen av ansvaret inte får präglas av auktoritativ disciplin utan av en stödjande och uppmuntrande ”atmosfär”, som Backström-Widjeskog (2008, s. 234–247) uttrycker det.

Det tredje arbetssättet som lärarna lyfte fram framkommer i kategorin ”Elevcentrerade och aktiverande arbetssätt”. Lärarna uppfattar att uppnåendet av temaområdets målsättningar förutsätter arbetssätt där elevernas lärprocesser är i centrum. Processerna karakteriseras av hög elevaktivitet, vilket även diskuteras i relation till lärares syn på lärande i avsnitt 3.1. Diskussionen anknyter till Johannisons, Madséns och Wallentins (2000) diskussion kring *aktivt lärande* och *intentionellt lärande*. I det intentionella lärandet drivs eleven av en genuin inre drivkraft att lära sig, medan eleven i ett situationellt lärande vill nå upp till yttre krav. Med aktivitet förstås i detta sammanhang inte yttre aktivitet utan en lärandeinriktad inre aktivitet. Elevernas förhållningssätt till sitt lärande bör därmed präglas av företagsamhet.

I diskussionerna om elevaktiverande och elevcentrerade arbetssätt lyfte lärarna bland annat fram vikten av att tillvarata elevernas egna tankar och idéer. Lärarna uppfattar att lärprocesser som utgår från och lämnar utrymme för elevernas idéer och påverkan har förutsättningar att utveckla elevers företagsamhet. Lärarnas uppfattning stärker diskussionen i avsnitt 1.1 där lärprocessen i slöjd, som fokuserar på omsättandet av elevers idéer i verksamhet, uppfattades gynnsam för utvecklingen av företagsamhet. Lärarna betonade emellertid inte slöjdamnet i sammanhanget. Lärarna lyfter fram tillvaratagandet av elevernas initiativ som en allmän hållning och knyter den inte till specifika undervisningsämnen. Lärarna nämner projektarbete,

problembaserat lärande och praxisnära arbetssätt som exempel på elevaktiverande och elevcentrerade arbetssätt som gynnar ett uppnående av temaområdets målsättningar. Liknande arbetssätt lyftes fram i Backström-Widjeskogs (2008, s. 234–247) undersökning. Lärarna noterar även att detta får konsekvenser för lärarens förhållningssätt till eleven, vilket betonar den pedagogiska grundsynens betydelse i sammanhanget. Enligt Backström-Widjeskog (2008, s. 234–247) uppfattar lärarna att en fokusering på företagsamhet innebär att lärarens roll präglas av handledning. Tillämpandet av elevcentrerade och elevaktiverande arbetssätt kan uppfattas bygga på en grundsyn där eleven ses som aktiv och autonom och där verkligheten ses som dynamisk och påverkningssbar. I denna kontext har läraren en handledande roll där elevens egen aktivitet och egna ansvar för det egna lärandet accentueras. Därtill kan dessa arbetssätt skapa förutsättningar för akkommodativt lärande enligt diskussionen i avsnitt 3.1. Illeris (2007, s. 116) konstaterar att projektarbete och problemorienterade arbetsformer är väl lämpade att ge de impulser som får lärandet att överskrida den assimilativa nivån och övergå till ett akkommodativt lärande. Uppfattningen att elevcentrerade arbetssätt är centrala för uppnåendet av temaområdets målsättningar framkommer även i Utbildningsstyrelsens utvärdering (Niemi, 2012, s. 28), där kategorin ”projektarbete” lyfts fram som den näst viktigaste arenan, näst efter ”lektionstid”.

Av gynnsamma arbetssätt för uppnåendet av temaområdets målsättningar lyfte lärarna speciellt fram temaundervisning och ämnesöverskridande arbetssätt. Dessa lyftes emellertid inte upp i första hand som exempel på elevaktiverande arbetssätt, utan snarare som motvikt till den ämnesfokusering som lärarna ansåg dominera skolan. Denna betoning är i sig föga överraskande, eftersom temaområdet till sin karaktär är ämnesöverskridande och har konstaterats möta på svårigheter i en ämnesfokuserad skola. Lärarnas utsagor kan även tolkas som ett tecken på lärarnas vilja till mer ämnesöverskridande arbete, en vilja som emellertid motverkas av den rådande strukturen. I detta avseende framträdde skillnaderna mellan de klasslärardominerade årskurserna och de ämneslärardominerade årskurserna. Flera klasslärare upplevde sig arbeta på ett ämnesöverskridande och temabaserat sätt, medan ämneslärarna hänvisade till dessa arbetssätt som möjliga eller önskvärda, men inte för närvarande uppfattade sig praktisera dem. Detta tyder på att ämnesöverskridande arbetssätt implementeras i viss utsträckning i de lägre årskurserna, medan ämnesöverskridande arbete i de högre årskurserna förefaller sällsynt, även om lärarnas utsagor visar att det förekommer. I detta avseende betonas därmed skolans organisation som en motverkande faktor i de högre årskurserna, med avseende på implementeringen av ett ämnesöverskridande och temabaserat lärande.

De arbetssätt och metoder som lärarna lyfter fram sammanfaller i stor utsträckning med de pedagogiska angreppssätt som exempelvis OECD enligt Mahieu (2006) under lång tid försökt förespråka, men samtidigt kritiserat skolan för att inte tillämpa. Såväl tillämpad demokrati, ämnesöverskridande arbete som kontakter med närsamhället förespråkas således av såväl lärare som utomstående kritiker, samtidigt som bäge upplever att dessa inte tillämpas i tillräcklig grad. Detta kan tolkas som att betydelsen av skolans organisation och verksamhetskultur som en faktor som motverkar utvecklingen betonas.

## *Reflektion*

Ett resultat som är värt att uppmärksammas är att fördelningen av lärarnas uttalanden inte är jämn över de olika kategorierna. Personliga eller kontextuella faktorer som antingen möjliggör, påverkar eller motverkar uppnåendet av målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap förekommer inte i alla resultatkategorier. Under kategorin "Fokusering på och stöd för temaområdet" återfinns kontextuella förutsättningar som såväl möjliggör, påverkar som motverkar uppnåendet. Lärarna uppfattar således att det i skolkontexten finns faktorer som entydigt möjliggör och motverkar uppnåendet av målsättningarna. Därtill förekommer det faktorer som på olika sätt påverkar uppnåendet, beroende på hur de kommer till uttryck. Bland de personliga förutsättningarna saknas emellertid personliga förutsättningar som möjliggör uppnåendet av temaområdets målsättningar. Endast faktorer som påverkar eller motverkar förekommer. Detta innebär att inget framkom i intervjuerna som entydigt hade kunnat kategoriseras som en personlig förutsättning som möjliggör en fokusering på eller ett stöd för temaområdet. Samtidigt poängterade lärarna att de själva är i nyckelposition. Detta betyder att lärarna över lag är medvetna om sin avgörande roll, men inte ser sig själva som en starkt möjliggörande faktor.

Under kategorin "Handlingsutrymme" återfinns endast kontextuella faktorer som påverkar eller motverkar uppnåendet av temaområdets målsättningar, medan kontextuella faktorer som möjliggör, såväl som personliga förutsättningar saknas. Beträffande handlingsutrymmet är det värt att notera att lärarna inte ansåg sig själva ha en roll i skapandet av det handlingsutrymme de upplevde sig sakna, eftersom inga personliga förutsättningar kodats till detta övergripande resultattema. Därtill lyfter lärarna fram endast kontextuella faktorer som antingen påverkar eller motverkar, men inga faktorer som entydigt möjliggör. En möjlig tolkning av detta är att skolkontexten som helhet inte förefaller erbjuda det handlingsutrymme som lärarna ger uttryck för att behöva, utan snarare förefaller begränsa detta. Ur detta perspektiv förefaller förutsättningarna att nå målsättningarna i Deltagande, demokrati och entreprenörskap inte särdeles goda.

## 7 Sammanfattande diskussion

Detta kapitel sammanfattar avhandlingens centrala resultat. Avhandlingens syfte var att ”utforska förutsättningarna att utveckla företagsamhet i skolan”. Den empiriska undersökningen fokuserade på att utreda lärares uppfattningar av förutsättningarna att uppnå de målsättningar som ställs i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Fokus ställdes dels på personliga förutsättningar, dels på kontextrelaterade förutsättningar som påverkar uppnåendet av temaområdets målsättningar. I diskussionen nedan sammanfattas avhandlingens resultat ur ett övergripande perspektiv i relation till syfte och forskningsfrågor genom att dessa diskuteras integrerat ur tre perspektiv.

### 7.1 Konklusion

#### *Lärarens grundsyn; en grundläggande förutsättning för företagsamhetsfostran*

Enligt diskussionen i avsnitt 3.1 utgör den pedagogiska grundsynen den referensram utifrån vilken läraren gör sina pedagogiska avväganden. Grundsynen innefattar såväl ontologiska och epistemologiska antaganden, som antaganden om etik, människan, samhället, undervisningens målsättningar och lärarens uppfattningar om hur lärande går till. Avgörande för företagsamhetsfostran är att lärarna uppfattar utvecklandet av elevers företagsamhet som en angelägen målsättning. Lärarna bör även ha förutsättningar att sträva efter att uppnå detta i form av en förståelse för hur företagsamt lärande sker. Skolans eventuella fokusering på företagsamhetsfostran är beroende av lärarnas grundsyn, och i den empiriska undersökningen lyfte lärarna fram den enskilda läraren som den mest betydande påverkande faktorn. Undersökningen visade att övriga påverkande faktorer i princip är relevanta endast om lärarna uppfattar utvecklingen av elevers företagsamhet som angeläget. Exempelvis ett ökat handlingsutrymme gagnar således inte företagsamhetsfostran, om lärarna inte väljer att använda det ökade handlingsutrymmet till en prioritering av företagsamhetsfostran. En ökning av handlingsutrymme kan likväl utmynna i en ökad fokusering på ämnesfokuserade pedagogiska angreppssätt. Samtidigt poängteras emellertid att lärarnas grundsyn inte är isolerad från skolkontexten eller samhället i övrigt. Grundsynen såväl påverkar, som påverkas av, dessa.

Skolan har kritiserats för att inte i tillräcklig utsträckning utveckla elevers företagsamhet, och en förändring har efterfrågats. Då den pedagogiska grundsynen är referensramen utifrån vilken lärarna tolkar sitt uppdrag förutsätter en förändring av skolan en förändring av lärarnas grundsyn. Diskussionen i avsnitt 3.1 visade att denna förändring förutsätter en transformativ läroprocess för lärarna, där referensramen från vilken lärarna uppfattar sitt arbete omformas. Transformativt lärande konstaterades vara högst beroende av att den lärande upplever ett starkt subjektivt behov att ompröva sitt förhållningssätt och ifrågasätta sin egen referensram. Därtill konstaterades att den transformativa läroprocessen är tidsmässigt utdragen och förknippad med speciella förutsättningar. Transformativa läroprocesser kan därför inte åstadkommas enbart som ett resultat av beslut i en organisation eller genom förändring av styrdokument. Var och en lärare måste subjektivt uppleva den transformativa processen som nödvändig. Detta ställer utbildningssystemet inför en verklig utmaning. Om grundsynen är den grundläggande förutsättningen för

företagsamhetsfostran, förutsätter ett stärkande av företagsamhetsfostran en förändring i många lärares grundsyn. Denna förändring förutsätter i sin tur en transformativ process som bottnar i ett subjektivt upplevt behov av förändring. Lärare vars grundsyn inte betonar företagsamhetsfostran uppfattar emellertid inte nödvändigtvis detta som ett problem. Därmed saknas hos dessa lärare de nödvändiga subjektiva incitamenten att ge sig in i en transformativ process.

Fyra av intervjuens sexton informanter var omedvetna om temaområdets existens. Majoriteten av informanterna kunde inte uppfattas aktivt fokusera på temaområdet. Detta kan tolkas som att de intervjuade lärarnas grundsyn inte betonar åtminstone detta ämnesöverskridande temaområde. Lärarna hade utifrån sin referensram inte fäst uppmärksamhet vid temaområdet i läroplanstexten, utan fokuserat exempelvis på ämnesmålsättningar. Införandet av ämnesöverskridande de ämnesöverskridande temaområdena hade således i detta avseende inte lett till avsett resultat. Detta kan relateras till Senges (2000, s. 164) resonemang om tankemodeller i en kontext av organisationsförändring. Senge betonar tankemodellers betydelse för nya idéers genomslagskraft och menar att många bra idéer förblir oförverkligade i organisationer om de inte stöds av de rådande tankemodellerna. Man kan dra en parallell mellan begreppet tankemodell och begreppet pedagogisk grundsyn genom att uppfatta lärarens pedagogiska grundsyn som den tankemodell utifrån vilken exempelvis olika element i en läroplan bedöms. Tankemodellerna avgör om elementen får genomslagskraft i undervisningen. Element i en läroplan, exempelvis ämnesöverskridande temaområden, kan således förbli verkningslösa om de saknar resonansbotten i lärarnas rådande tankemodeller, i deras pedagogiska grundsyn.

Att lärares transformativa lärande framträder som betydelsefullt för företagsamt lärande betyder att skollärdningen måste inta ett pedagogiskt förhållningssätt till skolutveckling. Ledningen bör eftersträva att skapa incitament som kan komma att få lärare att ifrågasätta sitt förhållningssätt och skapa arenor som erbjuder förutsättningar för transformativt lärande. Genom ett pedagogiskt förhållningssätt kunde en utveckling åstadkommas, där lärares syn på sitt och skolans uppdrag skulle utvecklas på ett sådant sätt att utvecklingen av elevers företagsamhet får en större tyngd. Det ändamålsenliga i att eftersträva utveckling genom styrdokumentsförändringar eller genom tidsmässigt avgränsade fortbildningar kan ifrågasättas.

I kapitel 1 konstaterades att utvecklingen av elever till företagsamma och aktiva samhällsmedborgare är en målsättning som har långa anor och som är naturlig för den grundläggande utbildningen. Detta framträder även i den empiriska undersökningen genom att lärarna uppfattar att målsättningar som tangerar deltagande och demokrati är självklara för skolan. Samtidigt ifrågasätter lärarna emellertid i vilken utsträckning dessa målsättningar är i förgrunden vid planering och genomförande av undervisning. Flertalet lärare konstaterar att det i praktiken är de konkreta ämnesmålsättningarna som är i förgrunden för undervisningen. Utvecklingen av elevers företagsamhet åsidosätts av orsaker som tidspress, omfattande ämnesmålsättningar eller heterogena grupper, men även på grund av lärares omedvetenhet och målsättningarnas otydlighet. Lärarna upplever omsättandet av temaområdets målsättningar i praxis som problematiskt. Lärarna upplever läroplanens formuleringar som diffusa och svåra att konkretisera. Detta uppfattas gälla i synnerhet de målsättningar som är tydligt relaterade till näringsliv och företagande. Lärarnas resonemang tyder därmed på att utvecklingen av elevers företagsamhet är en målsättning med långa anor och som uppfattas som central,



samtidigt som skolans praxis ändå inte nödvändigtvis fokuserar på detta. Vision och praxis möts inte alltid i detta avseende.

Diskussionen ovan skapar en viss osäkerhet kring hur lärarnas grundsyn i detta avseende ska förstås. Mot ovanstående beskrivning kunde grundsynen uppfattas som ambivalent. Å ena sidan lyfts utvecklingen av elevers företagsamhet fram som en naturlig målsättning, å andra sidan ifrågasätts fokuseringen på denna målsättning och ämnesmålsättningar verkar dominera. Exempelvis i situationer präglade av tidspress förefaller ämnesmålsättningar prioriteras på bekostnad av företagsamhet. Detta antyder att uppnåendet av ämnesmålsättningar ses som det centrala. Om grundsynen betonade företagsamhet som det centrala skulle tidspress leda till att ämnesmålsättningar åsidosätts, till förmån för företagsamhet.

Undersökningen visar att variationen är stor när det gäller lärarnas förhållningssätt till företagsamhet. Flera av de intervjuade lärarna var tydligt fokuserade på utvecklingen av elevers företagsamhet och gav tydligt uttryck för att deras grundsyn understödde företagsamt lärande. Dessa lärare lyfte fram konkreta exempel på hur de dagligen fokuserar på utvecklingen av elevers företagsamhet och hur denna ambition präglar undervisningen. Denna ambition var emellertid inte nödvändigtvis starkt knuten till temaområdet Deltagande demokrati och entreprenörskap. Detta kan tolkas som att utvecklandet av elevers företagsamhet uppfattades som en grundläggande värdering och målsättning för skolan, oberoende av temaområdets innehåll. Andra lärare hade å sin sida större svårigheter med att konkretisera hurdana uttryck företagsamt lärande kunde ta och menade att de inte i sin dagliga verksamhet i större utsträckning fokuserade på det. Detta tolkas som att dessa lärares grundsyn inte lyfter fram utveckling av företagsamhet som centralt för deras och skolans uppdrag. En lärare som är engagerad i företagsamhet kan således välja att fokusera på det, trots ogynnsamma omständigheter i övrigt. En lärare som är oengagerad i temat kommer däremot medvetet eller omedvetet att nonchalera temat, trots goda yttre omständigheter. Slutsatsen blir att variationen i grundsyn hos lärarna med avseende på företagsamhet är betydande och att många lärares grundsyn harmonierar med det företagsamma lärandets målsättningar. Andra lärare står däremot inför en transformativ lärprocess med avseende på sin grundsyn, ifall utvecklingen av elevers företagsamhet som övergripande princip för skolan ska förverkligas.

### *Företagsamt lärande; en grund för företagsamhetsfostran*

Den teoretiska diskussionen i avsnitt 2.1 och 2.2 behandlade problematiken med de begrepp som förekommer i diskursen om företagsamhetsfostran. Det konstaterades att begreppet företagsamhetsfostran förekommer främst i Finland och att fenomenet getts varierande innebörd beroende på omfattningen av målsättningar som ansetts tillhöra fenomenet. En bred tolkning av fenomenet konstaterades problematisk, eftersom den gör anspråk på en stor del av skolans centrala och självklara målsättningar som sina egna. Detta skapar en otydlighet om fenomenets egenart. I Sverige är begreppet som företagsamt lärande och entreprenöriellt lärande allmänna. Av dessa kan begreppet företagsamt lärande ses som ett ändamålsenligt komplement till begreppet företagsamhetsfostran. Företagsamt lärande betonar dels lärande, dels den lärandes förhållningssätt till sitt eget lärande. Företagsamt lärande låter därmed förstå att det relevanta är hur den lärande förhåller sig till sitt lärande. Ett företagsamt, proaktivt, lärande ses som eftersträvan svårt i sammanhanget. I denna

avhandling avses med företagsamt lärande allt lärande som eftersträvar att utveckla elevers företagsamma förhållningssätt. Företagsamt lärande är därmed inte begränsat till lärinnehåll om företagande eller näringsliv, utan kan utgöra grunden för allt lärande i skolan. Företagsamt lärande kan på så sätt uppfattas som det lärande genom vilket målsättningarna med företagsamhetsfostran kan nås, oavsett om företagsamhetsfostran definieras brett eller smalt. I den finskspråkiga diskussionen konstaterades begreppet *yrittäjämäinen oppiminen* [sv. företagartligt lärande] användas som motsvarighet till begreppet företagsamt lärande. *Yrittäjämäinen oppiminen* konstaterades emellertid vara oändamålsenligt ur ett grundskoleperspektiv. Begreppet kan uppfattas antyda att företagare lär sig på ett kvalitativt annorlunda sätt än andra människor, vilket förefaller högst tvivelaktigt. Begreppet ses som ett exempel på hur företagandet utgör normen även vid definitionen av pedagogiska begrepp, när definitionen görs ur de ekonomiska vetenskapernas perspektiv. Begreppet *yritteliäs oppiminen* [sv. företagsamt lärande] lyftes fram som eventuellt mer lämpat i en grundskolekontext genom att betona den lärandes förhållningssätt till lärandet.

Om företagsamt lärande ses som sättet på vilket målsättningarna med företagsamhetsfostran kan nås antar begreppet företagsamt lärande karaktären av ett övergripande begrepp, medan företagsamhetsfostran är en form av företagsamt lärande. Företagsamt lärande är inte begränsat till företagsamhetsfostran utan utgör en grund för alla strävanden att utveckla elevers proaktiva förhållningssätt i skolan. *Enterprise education* [sv. företagsamt lärande] vore således ur ett pedagogiskt perspektiv ett överbegrepp till *entrepreneurship education* [sv. företagsamhetsfostran]. Denna tolkning skiljer sig från den som presenteras av Kyrö, Mylläri och Seikkula-Leino (2008), där förhållandet ses som det omvända. Lärarna såg utvecklingen av elevers företagsamhet och proaktiva förhållningssätt som en naturlig angelägenhet för hela skolan och i stort sett alla ämnen. Målsättningar relaterade till företagande uppfattade lärarna emellertid som mer avlägsna från den egna verksamheten. Detta understöder uppfattningen att utveckling av företagsamhet är en övergripande angelägenhet för skolan, medan uppmuntran av företagande är en aspekt av detta. Lärarna hade även större svårigheter att konkretisera de målsättningar som rörde näringsliv och omsätta dem i praxis. Dessa målsättningar sågs inte i samma utsträckning som en angelägenhet för skolan som helhet och lärarna var mer benägna att knyta an dessa målsättningar till specifika undervisningsämnen, som samhällslära. Företagsamt lärande uppfattades således som mer naturligt än företagsamhetsfostran. Detta kan ge anledning att överväga insatser som stärker lärares kännedom om näringslivet och företagande, i syfte att skapa bättre förutsättningar även för denna dimension av temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap.

### *Skolkontexten som företagsam kultur*

Skolans starka ämnesfokusering lyftes fram som en motverkande faktor på ett flertal nivåer i diskussionen om skolans organisation i avsnitt 3.2, såväl som i den empiriska undersökningen. Lärarna konstaterade att den ämnesfokuserade strukturen motverkar satsningar på ämnesöverskridande temaområden. Ämnesfokuseringen framkommer genomgående i organisationen, från nationella styrdokument till enskilda klassers scheman. Även om undersökningens fokus inte är att jämföra klasslärare och ämneslärare kan en skillnad i förutsättningarna att arbeta med ämnesöverskridande temaområden på ämneslärardominerade respektive

klasslärardominerade årskurser uppfattas i lärarnas uttalanden. Lärarnas uttalanden belyser att ämnesöverskridande fokuseringar i de ämneslärardominerade årskurserna orsakar avsevärt mer arbete. Lärarna anser att arbetssituationen inte erbjuder det handlingsutrymme som dessa satsningar kräver. I de klasslärardominerade årskurserna är förhållandet emellertid ett annat. Flertalet lärare menar att ämnesöverskridande arbete inte utgör ett problem och att detta praktiseras kontinuerligt. Några av undersökningens ämneslärare ger även uttryck för ambitioner till ämnesöverskridande arbete inom det egna ämnets ramar, dvs. genom att i den egna undervisningen eftersträva att knyta an till andra undervisningsämnen innehåll. Exempel på ämnesöverskridande teman som förekommit under tidigare år nämns. Normen för arbetet i de högre årskurserna förefaller utifrån lärarnas uttalanden ändå vara ämnesfokusering. Ämnesfokuseringen tar sig även uttryck i att lärarna, oavsett årskurs, uppfattar att samhällets förväntningar på skolan i första hand är ämnesrelaterade. Detta exemplifieras dels med att föräldrars uttalade förväntningar upplevdes som ämnesrelaterade, dels genom att exempelvis PISA-debatten i medierna tolkas som ett indirekt krav på förbättrade ämnesresultat. Även läroplanens omfattande ämnesmålsättningar bidrar till ämnesfokuseringen. Lärarna upplever att uppnåendet av ämnesmålsättningarna tar all tid i anspråk och att en fokusering på ämnesöverskridande satsningar på företagsamhet därför inte får plats. Den ämnesfokuserade strukturen bidrar således på ett flertal plan till att dels uppmuntra en fokusering på ämnesmålsättningar, dels begränsa lärarnas handlingsutrymme och möjligheter att fokusera på företagsamhet. Samtidigt bör emellertid grundsynens betydelse i sammanhanget poängteras. En grundsyn som betonar ämnesmålsättningar kan leda till att de är dessa målsättningar som uppmärksamheten fästs vid i ett styrdokument, medan målsättningar som utifrån grundsynen upplevs som mindre relevanta förbises.

Ett annat uttryck för skolans ämnesfokuserade kultur är faktumet att fyra av de sexton intervjuade lärarna innan intervjun var omedvetna om temats existens. De ämnesöverskridande temaområdena i läroplansgrunderna verkar inte ha en framträdande position. Temaområdena implementeras inte i avsedd utsträckning, vilket även framgår av Utbildningsstyrelsens utvärdering (Niemi, 2012). Temaområden är förhållandevis osynliga i den ämnesfokuserade kulturen. De saknar exempelvis lektioner, ämneslärare och utvärderas inte på samma sätt som undervisningsämnena. En förutsättning för att temaområdet ska utvecklas är att det synliggörs i betydligt större utsträckning än tidigare och ges samma vikt och status som undervisningsämnena. En del lärare ger även uttryck för detta genom att anse att förutsättningarna att nå målen skulle förbättras om målsättningarna "lyftes in" bland ämnesmålsättningarna. Detta tolkas som att det i första hand är ämnesmålsättningarna lärarna fokuserar på. Att ge målsättningar relaterade till företagsamhet status bland ämnesmålsättningarna skulle därför förbättra förutsättningarna att nå målen. Ett synliggörande av temaområdet kunde enligt lärarna även ta sig uttryck i tydligare och mer praxisanknutna målformuleringar i styrdokumentet. Detta skulle underlätta omsättandet av målsättningarna i praxis. Lärarna efterfrågade även forum för samarbete och utbyte. Dessa arenor upplevdes som viktiga för utvecklingen av undervisningen i skolan. Lärarna upplevde sig sakna tid och plats för att föra pedagogiska och didaktiska diskussioner med kolleger.

Företagsamhet konstaterades innebära ett proaktivt förhållningssätt till livet och tangerar därmed en individs grundläggande förhållningssätt och uppfattas som en

del av individens identitet. Skolans kultur uppfattas ha en påverkan på elevers uppfattning av sin roll och vilka förväntningar på företagsamhet som ställs på dem i skolkontexten. I kapitel 1 konstaterades även att skolan kritiserats för att företräda en förhållandevis oföretagsam kultur och att företagsamhet som egenskap eller ideal nödvändigtvis inte finner en resonansbotten i skolan. Därtill lyftes lärarens grundsyn med avseende på företagsamhet fram som avgörande i både den teoretiska diskussionen och i den empiriska undersökningen. I den empiriska undersökningen lyfter lärarna även fram utvecklingen av företagsamhet som en angelägenhet för hela skolan och som något som ska vara integrerat i skolans verksamhetskultur. Som exempel nämns bland annat tillämpad demokrati och betoning av elevers ansvar. Diskussionen om det transformativa lärandets roll i förändringen av lärares grundsyn visade även att skolledningens förhållningssätt är avgörande i sammanhanget. Detta skapar en bild av företagsamhet som en angelägenhet för hela skolan, på samtliga nivåer. Företagsamt lärande och företagsamhetsfostran kräver således såväl företagsamma lärare som en företagsam skolorganisation. Implementeringen av företagsamt lärande som genomsyrande princip förutsätter att ett företagsamt förhållningssätt präglar skolan som helhet. I en skolkultur som präglas av företagsamhet har de arbetssätt som lärarna lyfter fram som ändamålsenliga förutsättningar att dominera. Elevcentrerat, temabaserat aktivt lärande i en varierande interaktion med omgivningen kunde utgöra normen snarare än undantaget. Ett företagsamt förhållningssätt i skolan innebär även att lärarna intar en aktiv roll i utvecklingen av skolan och dess verksamhet. Detta kan ske exempelvis genom att utveckla kontakterna till närsamhället och använda dessa kontakter som en resurs i en skola som i övrigt präglas av resursbrist. Interaktion skulle därmed inte uppfattas som ett resurskrävande merarbete utan som ett resursskapande samarbete. En företagsam kultur skulle även skapa förutsättningar för det ämnesöverskridande samarbete som betonats i såväl den teoretiska diskussionen som i den empiriska undersökningen.

Kulturen av ämnesfokusering ska även förstås mot bakgrund av den arbetssituation som enligt lärarnas uppfattning präglar skolan. Resursbrist, överambitiösa läroplaner, integrering, elever förslappade av välfärd, stora undervisningsgrupper etc. gör att lärarens handlingsutrymme uppfattas som begränsat. Detta är relevant, eftersom de pedagogiska angreppssätt som lärarna lyfter fram som gynnsamma för företagsamt lärande alla i en eller annan form förutsätter handlingsutrymme. Lärarna betonar ämnesöverskridande arbete, temaundervisning, mångsidig interaktion med det omgivande samhället och en kultur av tillämpad demokrati och medansvar i skolan som centrala angreppssätt. Dessa angreppssätt är till sin karaktär ämnesoberoende och inriktade på samverkan och kan uppfattas stå i kontrast till en ämnesfokuserad och -segregerad skola. Lärarna anser att den tidigare nämnda bristen på handlingsutrymme hindrar dem från att fokusera på dessa angreppssätt. Bristen på utrymme för de angreppssätt som lärarna ser som nödvändiga bidrar på så sätt till upprätthållandet av en ämnesfokuserad kultur mot lärarnas vilja. Utvecklingen av skolan till en företagsam organisation kräver därför även strategiska satsningar av skolledningen. Dessa satsningar kunde i första hand vara fokuserade på att skapa handlingsutrymme, i de avseenden som en brist på handlingsutrymme konstaterats motverka företagsamt lärande. Samtidigt poängteras den pedagogiska grundsynen ännu en gång genom att lärarna kommenterar att en ökning i handlingsutrymme inte nödvändigtvis för alla lärares del leder till att de nämnda angreppssätten får mer utrymme. Lärare kan även välja att utnyttja handlingsutrymmet till fördjupad fokusering exempelvis på det egna undervisningsämnet.

Skolans kultur och lärarnas grundsyn ska heller inte uppfattas som oberoende av varandra, utan en ämnesfokuserad och ämnessegregerad struktur kan ingå som en del av lärarens grundsyn och således inte av läraren subjektivt uppfattas som ett problem. Läraren kan därmed föredra den ämnesfokuserade kulturen framför en integrerad. Sambandet mellan struktur, kultur och grundsyn innebär att dessa existerar integrerat och påverkar varandra. Grundsynen påverkas av skolans struktur och kultur, samtidigt som en förändring av skolans kultur förutsätter att denna förändring finner en resonansbotten i lärarnas grundsyn.

Ämnesfokuseringen kan utifrån undersökningen uppfattas vara ett problem i synnerhet i de högre årskurserna som domineras av ämneslärare. Förutom att problemet är strukturellt för grundskolan kan problemet emellertid även relateras till lärarutbildningen. Den nuvarande strukturen för lärarutbildningen innebär att majoriteten av ämneslärarnas studier försiggår vid en ämnesfakultet och att lärarstudierna utgör en mindre del av utbildningen och försiggår komprimerat under en kort tid. Klasslärarstudierna däremot försiggår i sin helhet vid en pedagogisk fakultet och har ett genomgående fokus på lärarskap och utvecklingen av lärarskapet sker kontinuerligt. Utbildningsuppläggen kan förväntas ha en inverkan på de blivande lärarnas pedagogiska grundsyn och läraridentitet. En utbildning som övervägande fokuserar på ett undervisningsämne och där de pedagogiska studierna sker som en separat och komprimerad enhet kan förväntas leda till en läraridentitet där undervisningsämnet är dominerande. Denna kritik har även framförts av t.ex. Lapinoja (2006). Ett utbildningsupplägg där lärarskapet är i fokus och där exempelvis praktikperioder förekommer kontinuerligt kan däremot förväntas leda till en identitet som är betydligt mer fokuserad på eleven och elevens lärande. En konsekvens kunde vara att den nuvarande ämneslärarutbildningen leder till en grundsyn med fokusering på undervisning av ämnen medan strukturen för klasslärarutbildningen kan underbygga en grundsyn med fokusering på utbildning av människor. En utveckling av företagsamt lärande och företagsamhetsfostran får därmed konsekvenser även för såväl upplägget av som innehållet i lärarutbildningarna.

Både den teoretiska diskussionen i avsnitt 3.2 och den empiriska undersökningen lyfte fram skolans kultur av individuellt arbete som problematiskt. En kultur där lärare arbetar i första hand självständigt anses motverka pedagogisk utveckling och uppfattas av lärarna som oändamålsenlig för uppnåendet av temaområdets målsättningar. Den teoretiska diskussionen visade att en individuell lärarkultur kan medföra att lärare föredrar att tillämpa beprövade arbetssätt i sin undervisning i avsikt att undvika misstag, vilket även framkom i intervjuerna. Exempelvis ansåg en informant att lärare generellt är personer som vill undvika risker och misstag, och av den anledningen föredrar att tillämpa beprövade arbetssätt i stället för att utveckla eller testa något nytt. En individuell lärarkultur kan uppfattas som problematisk med tanke på lärares utveckling även för att den inte förefaller erbjuda de impulser till transformativt lärande som en mer samarbetsorienterad kultur eventuellt kunde erbjuda. Både den teoretiska diskussionen och den empiriska undersökningen antydde att kollegialt samarbete är positivt genom att det erbjuder impulser för lärare att anta nya perspektiv på undervisning och lärarskap. Dessa impulser vore nödvändiga för utvecklingen av företagsamt lärande. Att lärare huvudsakligen arbetar ensamma med en grupp elever skapar inte nödvändigtvis förutsättningar för en transformation av grundsynen. Detta sker i synnerhet om de inslag av kollegialt samarbete som finns inte understöder ifrågasättande av eller reflektion kring egna



pedagogiska grundantaganden. Detta framkommer såväl i den teoretiska diskussionen, som av det empiriska materialet. Flera lärare uttryckte en önskan om att reflektera mera kring grundläggande frågor gällande skolan och skolans uppgift. Lärarna konstaterade emellertid att arbetssituationen i skolorna gör att den tid för reflektion som finns fokuseras på att hinna planera den konkreta undervisningen och att mer övergripande reflektion skjuts på framtiden. En informant konstaterar att denna reflektion sker främst på ledigheter.

Utvecklingen av företagsamhet i skolan ska även förstås mot bakgrund av det samhälle skolan verkar i. Bakgrunden till en fokusering på företagsamhetsfostran finns i de senaste decenniernas samhällsutveckling, och uppfattas som en förutsättning för bevarandet av välfärdssamhället. Paradoxalt nog förefaller välfärdssamhället samtidigt utgöra ett hot mot företagsamhetsfostran genom att lärarna uppfattade att utgångsläget beträffande elevers företagsamhet försämrats. Detta framkommer i kategorin "Välfärd förslappar". Det välfärdssamhälle som företagsamhetsfostran är ämnat att upprätthålla förefaller samtidigt undergräva förutsättningarna för detta. En del lärare gav även uttryck för att lärarna själva i tider präglade av välfärd kan sakna incitament att utveckla undervisningen och fokusera på företagsamhet genom att "gå på i sina ullstrumpor", som en informant uttryckte det. Detta framkommer i intervjuerna även genom att lärarna uppfattar att försämrade ekonomiska förutsättningar i samhället eventuellt kan fungera som en impuls som betonar individens eget ansvar för den egna situationen och därmed bidrar till en betoning av företagsamhet i skolan.

## 7.2 Granskning av metoden

Undersökningsmetoden i vetenskapliga avhandlingar har traditionellt granskats utifrån begrepp som validitet, reliabilitet och generaliserbarhet (Gibbs, 2007, s. 90–91; Kvale & Brinkmann, s. 259). Med validitet avses generellt i vilken utsträckning den valda metoden faktiskt mäter det som är avsett att mätas, medan reliabilitet avser i vilken utsträckning resultatet blir lika om mätningen upprepas, dvs. ett mått på undersökningsmetodens exakthet (Anttila, 2005, s. 400–407). Generalisering innebär i vilken utsträckning resultaten kan generaliseras utanför den grupp som undersökts (Kvale & Brinkmann, s. 262–263). Begreppen härstammar från en kvantitativ forskningstradition och har stött på kritik i en kvalitativ kontext. Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 262) har denna kritik bland annat bottnat i en uppfattning av att dessa begrepp härstammar ur en positivistisk tradition som inte låter sig förenas med ansatser för kvalitativ forskning. Det postmoderna bestridandet av existensen av en objektiv verklighet gör att en diskussion om hur väl en metod avspeglar denna verklighet blir motsägelsefull. Kännetecknande för kvalitativ forskning är ofta att undersökningsobjektet inte är konstant, varför ett krav på en exakt och objektiv återspeglning av objektet är orimligt. Kvale och Brinkmann (2009) konstaterar emellertid att begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet, trots att de kritiserats, kan tillämpas för att bedöma kvaliteten även i kvalitativ forskning. Detta kan ske under förutsättning att de förstås utifrån den kvalitativa forskningens kontext och premisser. Andra kriterier för bedömningen av kvaliteten på kvalitativ forskning, som Anttila (2005, s. 411–413) lyfter fram, är bland annat en genomskinlighet och tydlighet beträffande forskarens förförståelse och den kontext i vilken forskningen äger rum. En hermeneutisk ansats, som diskuteras mer ingående i avsnitt 4.2, gör gällande att all tolkning sker utifrån forskarens förförståelse. Utan



förförståelse är en tolkning överhuvudtaget inte möjlig (Warnke, 1993, s. 97–107). Att eftersträva en genomskinlighet med avseende på förförståelsen såväl som tolkningen ger läsaren en möjlighet att ta ställning till och bedöma giltigheten i de val och de tolkningar som gjorts. Att beskriva sin förförståelse kan vara ett exempel på den reflexiva objektivitet som Kvale och Brinkmann (2009) lyfter fram som ett kvalitetskriterium. Av ovannämnda anledning presenteras i kapitel 1 en beskrivning av min förförståelse gentemot mitt forskningsfält med ambitionen att hos läsaren skapa en förståelse för mitt perspektiv på temat, vilket underlättar en värdering av avhandlingen. Vidare lyfter Anttila (2005, s. 411) fram den inre logiken i exempelvis hur syfte, forskningsfrågor, undersökningsmetod och analys bildar en helhet, som ett kvalitetskriterium. Av denna anledning beskrivs i avsnitt 4.1 hur avhandlingens syfte, forskningsfrågor och empiriska undersökning bildar en logisk helhet. Nedan diskuteras denna avhandlings empiriska undersökning i relation till begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

### *Reliabilitet*

Reliabilitet i en intervjuundersökning avser i vilken utsträckning informanterna skulle komma att svara på samma sätt om intervjun upprepades (Anttila, 2005, s. 400–407; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 262–263). Undersökningen bestod i detta fall av en tematisk djupintervju, som till sin karaktär påminner om ett djupt samtal mellan två personer om intervjuens tematik. Intervjun fokuserade på lärares uppfattningar. Det är därför osannolikt att samtalen skulle ha förlöpt på exakt samma sätt om de upprepats eller om intervjuaren varit en annan. Samtalet mellan intervjuare och informant kan beskrivas som ett möte mellan två förståelsehorisonter. Mötet resulterar i att bägge förståelsehorisonter, i olika utsträckning, förändras som ett resultat av samtalet. Att förvänta sig att en upprepade intervju hade förlöpt exakt lika är därmed orealistiskt, eftersom förförståelsen hos bägge personer förändrats som ett resultat av intervjun. Den empiriska undersökningen visade att de flesta av informanterna inte var grundligt insatta i temaområdet sedan tidigare och att en del var helt omedvetna om dess existens. Intervjun var eventuellt den första gången som informanterna grundligt reflekterade kring förutsättningarna att nå målen med temaområdet. Informanternas förförståelse kan således antas ha förändrats som ett resultat av intervjun, varför en upprepade intervju hade haft en annan utgångspunkt och resulterat i ett annat förlopp. Fallet hade naturligtvis varit det samma i händelse av att intervjun upprepats en tredje gång. Varje intervju hade lett fram till nya insikter och informanten hade därtill under tidsperioden mellan intervjuerna hunnit reflektera kring tematiken. Detta hade kunnat leda till att lärarens uppfattningar om förutsättningarna förändrats. Utöver detta är det möjligt att kontexten som informanten arbetar i skulle ha förändrats mellan intervjutillfällena med konsekvensen att resultaten av intervjuerna varierat. Undersökningsobjektet är därmed i detta fall inte konstant och oavsett antal intervjuomgångar skulle såväl informantens som intervjuarens förståelsehorisont ha utvecklats, kontexten förändrats och ingen intervju hade blivit exakt den andra lik. Ur detta perspektiv förefaller ett krav på reliabilitet, i betydelsen att intervjun resulterar i samma svar vid upprepning, såväl orealistiskt som oändamålsenligt. Att intervjuförloppen hade sett olika ut vid upprepade intervju är emellertid inte liktydigt med att resultatet av undersökningen som helhet varit annorlunda. Det är möjligt att informanternas grundläggande uppfattningar av vardagens faktorer som utgör förutsättningar att nå temaområdets målsättning i grunden bibehållits förhållandevis konstanta, trots att

resonemangen kring förutsättningarna eventuellt utvecklats och nyanserats vid upprepad intervju. En analys av en andra omgång intervjuer hade kunnat resultera i samma kategorier som tidigare, även om variationer i resonemangen på individnivå varit sannolika.

I denna avhandling är det tveksamt om reliabilitet är ett adekvat mått på undersökningens kvalitet. Målsättningen med undersökningen var att upptäcka olika faktorer som fungerar som förutsättningar för att nå målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Undersökningen gjordes genom att intervju lärares uppfattningar i en skolverklighet som är i ständig förändring. Det förefaller därför irrelevant om en upprepning av undersökningen gett exakt samma resultat. Enligt resonemanget ovan är det snarare sannolikt att den inte hade gett det, eftersom såväl individerna som kontexten skulle ha förändrats och undersökningen därmed inte varit densamma. Ett krav på att kunna upprepa en undersökning exakt i en kontext som befinner sig i konstant förändring är således problematiskt och begreppet reliabilitet är, som diskussionen ovan visar, inte ett oproblematiskt begrepp i kvalitativ forskning. Begreppet kan därtill förstås på flera nivåer, exempelvis på enskild intervjunivå eller som gällande undersökningens som helhet. Kvale och Brinkmann (2009, s. 264) påpekar även att ett för strikt eftersträvande av reliabilitet kan begränsa intervjun och leda till en begränsning av resultaten. Att eftersträva reliabilitet i för hög utsträckning hade i denna undersökning därmed lett till att intervjufrågorna begränsats till att gälla förhållandevis avgränsade områden där lärarna med säkerhet hade svarat likadant vid upprepad intervju. Undersökningen hade på så sätt förlorat i såväl djup som bredd och inte kunnat fånga de resonemang som nu framkommer och som ger den nyanserade uppfattning av temaområdets förutsättningar som undersökningen resulterat i.

### *Validitet*

Med validitet menas traditionellt i vilken utsträckning undersökningen undersöker det som den är ämnad att undersöka (Anttila, 2005, s. 400–407; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264–265). Anttila (2005, s. 400–407) tillägger att begreppet validitet, förutom själva undersökningsmetoden, även kan gälla i vilken utsträckning forskningsstrategin är ändamålsenlig med avseende på dess syfte och objekt. Validiteten gäller även tolkningen av resultaten och i vilken utsträckning de kan anses giltiga. Kvale och Brinkmann (2009, s. 259–280) anser att frågan om validitet präglar undersökningens alla stadier och gäller forskarens ”hantverksskicklighet”. Validitet är således ett mått på hur väl forskaren i undersökningens olika skeden lyckats göra val som gör att den kunskap undersökningen resulterar i kan uppfattas trovärdig. I en diskussion om validitet som hantverksskicklighet blir även begrepp som forskarens person, moraliska integritet och praktiska visdom relevanta (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 266–267). Att uppfatta validitet som hantverksskicklighet innebär samtidigt att validiteten snarare syns i slutresultatet, i detta fall avhandlingen som helhet, än genom att tillämpa någon specifik måttstock som undersökningen ställs emot.

I denna avhandling har en strävan efter validitet löpt genom arbetet genom att såväl förståelse som grunderna för val och tolkningar redovisats öppet. Läsaren ges en möjlighet att ifrågasätta grunderna för de val som gjorts genom att dessa redovisas öppet och genomskinligt eftersträvas. Detta innebär även att validitet som begrepp

inte är relevant endast i granskningen av metoden utan kommer till ytan upprepade gånger i avhandlingen. Detta sker exempelvis när grunderna för val av undersökningsmetod eller ställningstaganden med anknytning till dess genomförande diskuteras. De preciserade forskningsfrågorna för den empiriska undersökningen fokuserar på att undersöka hurdana förutsättningar för uppnående av temaorådets målsättningar lärare ger uttryck för. Undersökningen fångar vad lärarna säger, men det kan påpekas att vad de säger kan avvika från hur de genuint uppfattar att det är. Detta faktum, att intervjun endast kan fånga det som informanterna säger men inte den "verklighet" de uttalar sig om, bör hållas i minnet när uttalandena tolkas och resultaten värderas. Tolkningen baseras på vad lärarna sagt, inte på hur de genuint uppfattat att det är. Det är med andra ord fullt möjligt att en informant av olika orsaker valt att undanhålla vissa aspekter eller överbetona andra aspekter, vilket skulle påverka resultatet. Intervjumatiken var emellertid i detta fall inte av en så personlig karaktär att detta vore särskilt sannolikt. Detta till trots bör det lyftas fram att intervjusituationen som sådan kan ha kommit att påverka lärarnas sätt att resonera. I en forskningsintervju bör forskaren vara medveten om att olika faktorer kan påverka hur den intervjuade upplever situationen och hur den intervjuade väljer att svara på forskarens frågor. Upplever den intervjuade att viss information eller vissa åsikter kan vara känsliga är hen återhållsam med att uttrycka dessa. Om intervjuaren dessutom är i en uppenbart starkare maktposition eller representerar en för den intervjuade främmande kultur eller verklighet kan det bidra till att den intervjuade filtrerar sina svar. Den intervjuade kan medvetet eller omedvetet betona vissa aspekter, och uttrycka sig återhållsamt eller helt tåga om andra. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 99–101; Johnson, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48–50; Ryen, 2004.) Samtliga informanter visste att forskaren i detta fall representerar lärarutbildningen, vilket kan ha påverkat benägenheten att i intervjun nämna utbildning som en påverkande faktor. I övrigt uppfattas ovan beskrivna problematik inte utgöra ett problem i denna undersökning då såväl informant som forskare kan anses befinna sig på i stort sett samma nivå beträffande exempelvis utbildningsnivå och yrke.

Validitet är även relevant i relation till val av intervjuform. Avgörande för utformandet av intervjun var att minimera intervjuarens styrande inverkan på informanterna genom att använda så öppna frågeställningar som möjligt. Detta möjliggjorde för informanterna att svara även på sådana sätt som intervjuaren inte hade kunnat förvänta sig. Detta hade inte varit möjligt om intervjun varit starkt strukturerad med avgränsade eller ledande frågor. Att möjliggöra för informanterna att svara obehindrat är således ett led i strävan att höja undersökningens validitet. Eftersom intervjuernas grad av strukturering var låg innebar det att diskussionen, även om den utgick ur intervjuguiden, i stor utsträckning skedde som ett samspel mellan intervjuare och informant. Intervjuarens följdfrågor formades utifrån vilka aspekter av informantens utsagor som intervjuaren uppfattade som relevanta att ta fasta på. Johnson (2002, s. 105–106) betonar att intervjuarens förförståelse är avgörande för vad intervjuaren uppfattar av intervjun. Beroende på hur insatt intervjuaren är i den intervjuades verklighet har intervjuaren olika beredskap att tolka innebörden i det som sägs och greppa olika nyanser. Denna problematik intar inte en alltför central roll i detta fall eftersom jag är utbildad lärare och har arbetserfarenhet från både universitet och grundläggande utbildning, med fokus på företagsamhet. I rollen av forskare har jag således en tillräcklig och välgrundad förtrogenhet med grundskolan för att kunna förstå lärarnas resonemang och föra en ändamålsenlig dialog. Samtidigt måste forskarens roll för såväl intervjuförloppet

som analysen betonas eftersom forskarens förförståelse har en avgörande betydelse för alla skeden i forskningsprocessen. Förförståelsen möjliggör å ena sidan tolkning, men färgar å andra sidan den. Exempelvis val av följdfrågor är således i stor utsträckning beroende av förförståelsen, vilket å ena sidan kan uppfattas som ett problem, samtidigt som det uttryckligen är utifrån förförståelsen som forskaren är kapabel att ställa relevanta följdfrågor. Exempelvis en forskare som inte vore insatt i företagsamhetsfostran eller i den grundläggande utbildningen hade haft sämre förutsättningar att ställa för forskningen relevanta följdfrågor. Att förförståelsen utgör såväl en styrka som en begränsning har, som tidigare konstaterats, hanterats genom att jag eftersträvat en tydlighet gällande de val och tolkningar som gjorts, i syfte att erbjuda läsaren en möjlighet att ifrågasätta såväl val som tolkningar.

Gibbs (2007, s. 97) nämner redovisningen av intervjuцитat som ett sätt att erbjuda läsaren "bevis" som grund för tolkningen. I resultatredovisningen gjordes ett medvetet val att presentera en omfattande mängd citat för läsaren för att tydliggöra hurdana uttalanden analysen och tolkningen baserat sig på. Detta garanterar inte tolkningarnas riktighet, men ger läsaren en möjlighet att bedöma validiteten i tolkningarna och torde avslöja situationer där forskarens tolkningar kan ifrågasättas. Detta val kan även kritiserats genom att exempelvis anse att resultatredovisningen är för omfångsrik och att en kritisk granskning kräver en stor ansträngning av läsaren. Å andra sidan är avhandlingen uppbyggd så att läsaren kan välja att endast ytligt bekanta sig med resultatredovisningen, eller bortse från de i sin helhet, utan att gå miste om centrala resultat. Upplägget möjliggör för läsaren att förhålla sig kritisk till tolkningarna men tvingar inte till detta. Analysförloppet redovisas ingående i syfte att synliggöra det hantverk som Kvale och Brinkmann (2009) diskuterar. Även Anttila (2005, s. 412–413) lyfter fram att ett kvalitetskriterium är att strukturen på analysen ska vara klar och tydlig. Läsaren ska kunna bilda sig en uppfattning av analysens skeden. I analysen eftersträvades att kombinera såväl lineär som tvärgående analys i syfte att de citat som utgjorde grunden för tolkningen inte skulle vara knutna till enskilda informanter eller förbli låsta i kategorier som vuxit fram i ett tidigt skede av analysen. Att materialet kategoriserats i ett flertal cykler motverkar uppkomsten av det som Gibbs (2007, s. 98–99) kallar *definitional drift* [sv. definitionsförskjutning]. Detta innebär att innebörden i kategorier under analysens gång förändras och citat som i ett sent skede kodats till kategorin kan ha uppfattats olika än de som kodats i ett tidigt skede. Genom att angripa materialet ur flera perspektiv och genom att vid flera tillfällen återgå till varje enskilt citat kunde denna tendens undvikas och kategoriernas koherens befrämmas.

### *Generaliserbarhet*

Generaliserbarhet innebär i vilken utsträckning en undersöknings resultat kan överföras till andra kontexter än den som undersökts (Kvale & Brinkmann 2009, s. 280–285). Avsikten med denna undersökning var att upptäcka faktorer som fungerar som förutsättningar för att nå målsättningarna i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Avsikten var således inte att skapa en universell modell som kan appliceras oavsett kontext, utan snarare att öka kunskapen om vilka faktorer som kan utgöra förutsättningar för uppnåendet av målsättningarna, där de framkommer. Tolkningen baserar sig på en analys av sexton unika individers uppfattningar, och de kategorier som vuxit fram är baserade på dessa personers uttalanden. Hade intervjupersonerna varit andra är det fullt möjligt att resultatet även varit ett annat. Det står även klart att samtliga dessa faktorer inte framträder för

alla informanternas del, och att faktorerna därtill för en och samma informant kan vara mer eller mindre framträdande i olika situationer eller vid olika tidpunkter. Resultatet av undersökningen är en utvecklad förståelse för hurdana faktorer som enligt lärarnas uttalanden utgör förutsättningar att nå målsättningar i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap. Resultaten kan generaliseras såtillvida att dessa förutsättningar kan antas påverka uppnåendet av temaområdets målsättningar även i andra kontexter och för andra lärare än de undersökta. Undersökningen ökar därmed förståelsen för temaområdets förutsättningar även utanför de undersökta kontexterna. Denna förståelse kan användas som grund exempelvis i en strävan att utveckla företagsamhetsfostran och företagsamt lärande inom den grundläggande utbildningen. Det bör emellertid påpekas att hur dessa faktorer framträder och vilken inverkan de har för olika lärare och i olika kontexter varierar.

### 7.3 Avhandlingens tillskott till vetenskapsområdet slöjdpedagogik

Avhandlingen är positionerad i vetenskapsområdet slöjdpedagogik, och i detta avsnitt sammanfattas avhandlingens tillskott till vetenskapsområdet. På ett övergripande plan bidrar avhandlingen till att förtydliga bilden av den kontext i vilken utvecklingen av elevers företagsamhet genom slöjd är situerad. Avhandlingen bidrar även till att tydliggöra sambandet mellan lärande i slöjd och företagsamhetsfostran och företagsamt lärande.

#### *Företagsamhet genom edukativ slöjd*

Ett tillskott till det slöjdpedagogiska vetenskapsområdet är diskussionen om slöjddämets potential att utveckla företagsamhet. Företagsamhet definieras i avhandlingen som förmågan att omsätta idéer i verksamhet. Diskussionen i avsnitt 1.1 visade hur slöjdprocessen (Anttila, 1993) kan uppfattas exemplifiera en företagsam process med fokus på omsättande av idéer i verksamhet. Slöjdprocessen innefattar såväl skapandet av idéerna som förverkligandet av dessa, i en process där elevaktiviteten är hög. Därför kan slöjdprocessen uppfattas omfatta både den idéskapande dimensionen och den verkställande dimensionen av företagsamhet, både tanke och handling. En slöjdundervisning som utgår ur arbetsområdesprincipen tar enligt Suojanen (1999) sin utgångspunkt i elevens egen planering och egna idéer. Denna utgångspunkt betonas allmänt i tidigare forskning om företagsamhetsfostran, vilket kom fram i avsnitt 1.1. Utgångspunkten i elevers idéer och tänkande lyftes även i avsnitt 3.1 fram som en central utgångspunkt för ackommodativt lärande. Den teoretiska diskussionen berörde sambandet mellan slöjdprocessen (Anttila 1993) och ackommodativt lärande. Diskussionen belyste hur slöjdprocessen erbjuder möjligheter till den form av schemaöverskridande lärande som bottnar i dissonanser som det ackommodativa lärandet innebär. Den edukativa slöjdprocessen kan således i bästa fall vara ett exempel på ett ackommodativt, schemaöverskridande företagsamt lärande. Sambandet mellan ett schemaöverskridande ackommodativt lärande och lärande i slöjd är ett bidrag till det slöjdpedagogiska vetenskapsområdet. Sambandet visar att den schemaöverskridande och ämnesintegrerande aspekten av lärande i slöjd är värd att betonas och utvecklas i slöjdundervisning, som är ämnad att utveckla elevers företagsamhet.

Diskussionen i avsnitt 1.1 lyfte även fram sambanden mellan företagsamhet och den exekutiva funktionen. Diskussionen visade att en holistisk slöjdprocess kan exemplifiera en process där den exekutiva funktionen tränas. Diskussionen visade även att elever i en holistisk slöjdprocess ställs inför adaptiva beslutssituationer snarare än veridikala. De adaptiva besluten uppfattas som centrala för den exekutiva funktionen och därmed även för företagsamhet. Denna diskussion bidrar till vetenskapsområdet slöjdpedagogik genom att bidra med ett perspektiv ur vilket slöjdämnets potential kan förstås genom att betona att de beslutssituationer som eleverna ställs inför i en slöjdprocess är av betydelse. Denna insikt kan på ett konkret sätt användas exempelvis inom lärarutbildning eller fortbildning för att konkretisera hur edukativ slöjd kan anses uppmuntra företagsamhet. Insikten utökade förståelsen av vilka element i slöjdprocessen som är betydelsefulla och kan utgöra en utgångspunkt för exempelvis planering av slöjdundervisning. Den exekutiva funktionen och det adaptiva beslutsfattandets naturliga betoning i edukativ slöjd kan även fungera som ett argument för hurdana immateriella värden slöjdundervisning utvecklar och bidra till argument för att stärka slöjdämnets position i den grundläggande utbildningen.

Hantering av risk och osäkerhet lyfts generellt fram som betydelsefullt för företagsamhet. Denna diskussion är värdefull för det slöjdpedagogiska vetenskapsområdet. Den belyser vikten av att eleverna i slöjdundervisningen tillåts ta och hantera risker, och uppmanar till reflektion kring hur riskhanteringen tar sig uttryck i slöjdundervisning. Diskussionen bidrar med ett teoretiskt perspektiv på slöjdens potential för företagsamt lärande. Samtidigt bidrar den med ett konkret exempel på hur en pedagogisk process, där riskhantering och hanteringen av osäkerhet framkommer integrerat, kan gestaltas. Detta innebär att den edukativa slöjdprocessen kan vara ett exempel på hur företagsamt lärande kan gestaltas och av den anledningen även kan fungera som utgångspunkt för diskussioner om företagsamt lärande i andra undervisningsämnen.

Avsikten med den empiriska undersökningen var inte specifikt att synliggöra det företagsamma lärandets samband med slöjdundervisning. Trots detta lyfter ett flertal lärare fram skapande och kreativa ämnen över lag, och slöjdundervisningen i synnerhet, som speciellt lämpade för företagsamt lärande. Lärarnas argument för slöjdens lämplighet står att finna bland annat i det relativt sett större handlingsutrymme som slöjdämnet anses erbjuda, jämfört med majoriteten av skolans ämnen. Handlingsutrymmet kan uppfattas ha ett samband med att lärarna upplever läroplanernas måldefinitioner för slöjdämnet som betydligt mer flexibla än för de flesta övriga ämnen. Detta tolkas som att relativt fria ämnesmålsättningar skapar ett utrymme att fokusera på annat, exempelvis företagsamhet. Lärarna lyfte även fram slöjdens praxisnära arbetssätt som gynnsamma för företagsamhet. Därmed poängterade lärarna att de ser elevaktivitet som betydelsefullt för företagsamt lärande, och de uppfattade också att slöjdämnet erbjuder möjligheter och utrymme för denna typ av aktivitet. Dessa kommentarer kan tolkas som att en del av de ofördelaktiga aspekter av skolkulturen som lyfts fram i teoridiskussionen och av lärarna förefaller mindre framträdande i slöjdundervisningen än i skolan i övrigt. Exempel på dessa är omfattande ämnesmålsättningar eller fokus på assimilativa läroprocesser. Detta kan ses som ett ytterligare perspektiv på hur slöjdundervisningen kan fungera som en utgångspunkt eller inspiration för utvecklingen av företagsamt lärande även i andra ämnen. I den empiriska undersökningen poängterar lärarna också att uppnåendet av temaområdets



målsättningar i princip ska vara möjligt i alla ämnen, men att detta i nuläget inte nödvändigtvis förverkligas.

### *Vidgad förståelse för skolkontexten ur företagsamhetens och slöjddämnets perspektiv*

Avhandlingens ursprung ligger i en strävan att bidra med en utvecklad förståelse av slöjddämnets förutsättningar att utveckla företagsamhet genom att belysa den kontext i vilken slöjddämnet verkar. Även om den empiriska undersökningen antyder att många av de motverkande faktorer som lärarna lyfte fram kan vara mindre framträdande i slöjdundervisningen, påverkar dessa ändå förutsättningarna att fokusera på företagsamhet i slöjden. En generell resursbrist konkretiserad i exempelvis stora undervisningsgrupper eller brist på elevassistenter bidrar till att begränsa handlingsutrymmet även i slöjdundervisningen. Slöjdlärarna påverkas av den ökande arbetsbördan och heterogena arbetsbilden i samma utsträckning som andra lärare. Slöjdlärarna arbetar därtill i samma ämnesfokuserade kultur och struktur som övriga lärare och påverkas av denna i samma utsträckning. Ur detta perspektiv kan emellertid slöjddämnet uppfattas vara i en fördelaktig position genom att slöjdprocessen i avsnitt 1.2 konstaterades integrera flertalet undervisningsämnen på ett naturligt sätt i lärprocesserna. Detta innebär att initiativen till en förändring av skolans ämnesfokuserade kultur mot en mer ämnesintegrerande kultur mycket väl kunde komma från slöjddämnet. Slöjddämnet har potentialen att vara drivande i denna förändring genom att ämnesintegrering ter sig naturligt i en slöjdkontext.

Samtidigt som slöjddämnet kan uppfattas ha ovannämnda potential kan man utifrån diskussionen i avsnitt 3.1 och 3.2 konstatera att slöjddämnet är i samma situation som övriga ämnen genom att den existerar i en ämnesfokuserad struktur, och ett överskridande av denna struktur är beroende av lärarnas pedagogiska grundsyn. Ett tillvaratagande och utvecklande av slöjddämnets ämnesintegrerande dimension förutsätter således att lärarna upplever denna utveckling som angelägen och är villiga att ifrågasätta den ämnesfokuserade kulturen och strukturen. Grundsynen är även i övrigt avgörande för slöjddämnets förutsättningar att utveckla företagsamhet genom att den intar samma roll för slöjdlärare som för lärare i andra ämnen. Att slöjddämnet har potentialen att utveckla företagsamhet betyder inte att slöjdlärarna uppmärksammar denna potential, eller ens ser utvecklingen av företagsamhet som angeläget. Även slöjdlärares grundsyn kan således betona ämnesmålsättningar på bekostnad av ämnesöverskridande målsättningar eller målsättningar relaterade till elevers personliga utveckling. Ett bidrag till det slöjdpedagogiska vetenskapsområdet är därmed betoningen av den pedagogiska grundsynens betydelse för det företagsamma lärandets och företagsamhetsfostrans förutsättningar i slöjd. Detta kan vara betydelsefullt i synnerhet inom lärarutbildning.

Utvecklingen av elevers företagsamhet genom slöjdundervisning kan med andra ord inte tas för given, även om slöjddämnets förutsättningar kan uppfattas som goda. Utvecklingen är i sista hand avhängig av huruvida lärarens grundsyn är förenlig med företagsamt lärande eller ej. En grundsyn som inte omfattar det företagsamma lärandets målsättningar och arbetssätt kunde exempelvis innebära att slöjdundervisningen inte baserar sig på problembaserade arbetsområden. Lärandet antar då inte karaktären av ett omsättande av egna idéer i verksamhet, på det sätt som beskrivits i avsnitt 1.1. Undervisningen kan i stället anta karaktären av att eleverna utifrån färdiga modeller och tydliga instruktioner verkställer en produkt som läraren

formgivit och planerat, modellslöjd (Hartvik 2013). Potentialen att utveckla kreativitet och företagsamhet tas därmed inte tillvara, utan i stället bedrivs en lärarstyrd och tillrättalagd undervisning som utvecklar förmågor som att följa instruktioner eller lyda order. Lärandet fokuseras på utökning av ämneskunskap och antar en assimilativ karaktär. Ett bidrag till vetenskapsområdet är därför att förtydliga den pedagogiska grundsynens betydelse för företagsamt lärande och företagsamhetsfostran i slöjd. Slöjddämnet har, trots sin potential att utveckla elevers företagsamhet, även potentialen till det motsatta. I en lärarutbildningskontext innebär detta att den pedagogiska grundsynen bör ägnas uppmärksamhet även i utbildningen av slöjdlärare, och exempelvis didaktisk reflektion kring utformningen av ändamålsenliga arbetsområden bör ägnas stor uppmärksamhet.

Genom avhandlingen växer en förståelse fram för hur företagsamt lärande utifrån såväl teoretisk diskussion som empiriska resultat kan konstateras ha goda förutsättningar i slöjdundervisning. Slöjdundervisning försiggår i en skolkontext där fokuseringen på företagsamhet kan konstateras stöta på svårigheter och där företagsamhet betonas i varierande utsträckning. Därtill är fokuseringen på företagsamhet i slöjdundervisning beroende av hur slöjdläraren uppfattar sitt uppdrag, lärarens pedagogiska grundsyn. Slöjddämnets förutsättningar uppmärksammas därför inte nödvändigtvis av alla slöjdlärare, och slöjdlärares grundsyn kan leda till att utveckling av företagsamhet inte upplevs som angeläget. De förutsättningar som diskuterats i kapitel 3, och som framkommit i den empiriska undersökningen, påverkar därmed även slöjdlärares ambitioner att utveckla företagsamhet. Företagsamhet kan uppfattas som ett förhållningssätt till livet som utgör en del av individens identitet. Då blir slöjddämnets ambition att utveckla företagsamhet problematisk ifall skolverksamheten i övrigt inte delar denna ambition. Om en skolkultur i första hand uppmuntrar ett passivt förhållningssätt försätts eleverna i en motsägelsefull situation om de på slöjdlektionen plötsligt förväntas inta ett företagsamt förhållningssätt till sitt arbete. I det ena fallet förväntas eleven exempelvis följa givna instruktioner och regler utan att ifrågasätta dem eller ta egna initiativ, i det andra fallet att vara kreativ, ta egna initiativ och besitta en inre drivkraft. Olika ämnen i skolan skulle därmed förutsätta olika förhållningssätt till arbetet av eleverna. Detta kan till viss del förklara varför elever ibland kan uppfattas ha svårigheter att hantera den roll som förväntas av dem i slöjdundervisningen. Utvecklingen av företagsamhet kan inte vara en angelägenhet enbart för slöjddämnet utan bör omfatta skolan som helhet. Kontextens betydelse är stor.

Den empiriska undersökningen bidrar även till vetenskapsområdet genom att belysa vikten av tillämpad demokrati och betoningen av elevers ansvar i slöjdundervisning. Slöjdundervisning kan bidra till utvecklingen av elevers uppfattning av sin roll och sitt ansvar, genom en kultur där elever görs ansvariga för sitt lärande och för sin omgivning, och där demokrati tillämpas. Den empiriska undersökningen bidrar till vetenskapsområdet även genom att visa på vikten av en varierande samhällsinteraktion i slöjdundervisning. Interaktion med samhället lyfts även fram i läroplansgrundernas avsnitt för slöjddämnet (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 241–242) genom att betona att slöjdundervisning kan ske i samarbete med ”arbets-, produktions och kulturlivet på orten” samt genom att betona förståelsen av företagsverksamhet som målsättning. Slöjden har därmed potentialen att skapa en samhällsinteraktion som understöder såväl företagsamt lärande som företagsamhetsfostran.

## *Implikationer för lärarutbildning*

Diskussionen om den pedagogiska grundsynen som grundläggande förutsättning för företagsamhetsfostran och företagsamt lärande aktualiserar en diskussion om i vilken utsträckning lärarstuderandes pedagogiska grundsyn ägnas uppmärksamhet i slöjdlärarutbildningen. Som det konstaterades i avsnitt 1.1 har slöjdlärarstuderande varierande bakgrund som påverkar hur de uppfattar slöjddämnets karaktär och målsättningar. Om slöjdlärarutbildningen har som målsättning att utbilda lärare med en beredskap att utveckla elevernas företagsamhet innebär detta att en del lärarstuderande kan komma att behöva omdefiniera sin grundsyn. Detta innebär i sin tur att det transformativa lärandet bör ägnas större uppmärksamhet i lärarutbildningen. Utbildningen måste sträva efter att skapa de förutsättningar för transformativt lärande som diskuterades i avsnitt 3.2. En fokusering på företagsamhet inbegriper således även lärarutbildningen. Utbildningen måste å ena sidan fokusera på att påverka lärarstuderandes grundsyn i en riktning gynnsam för företagsamt lärande, å andra sidan utveckla en beredskap hos lärarstuderande att genom slöjdundervisning utveckla elevers företagsamhet. Förutsättningarna för det senare torde vara förhållandevis goda då diskussionen i avsnitt 1.1 kan utgöra en grund för denna strävan. Fokuseringen som krävs inom lärarutbildningen förutsätter emellertid samma kollegiala fokusering som diskuterats i relation till den grundläggande utbildningen. Lärarutbildningen är i samma utsträckning som den grundläggande utbildningen beroende av att lärarutbildarnas grundsyn lyfter fram företagsamhet som ett centralt mål. Förutom att den grundläggande utbildningen bör präglas av företagsamhet bör således även lärarutbildningen i sin helhet präglas av ett företagsamt förhållningssätt och betona utvecklingen av företagsamhet som ett centralt mål för slöjddämnet. Även lärarutbildare kan därför komma att behöva omforma sin grundsyn genom en transformativ process.

## 7.4 Framtida forskning

Utifrån avhandlingens resultat har ett antal relevanta områden för fortsatt forskning identifierats.

Transformativa lärprocesser konstaterades relevanta för företagsamhetsfostran och företagsamt lärande genom deras betydelse för utvecklingen av lärares pedagogiska grundsyn. Därmed är de betydelsefulla för utvecklingen av företagsamhetsfostran och företagsamt lärande på olika utbildningsnivåer. Samtidigt konstaterades dessa processer vara både utmanande och förknippade med speciella förutsättningar. Därför vore forskning om det transformativa lärandets förutsättningar och tillämpande som ett led i att påverka aktiva lärares grundsyn avgörande för utvecklingen av företagsamhetsfostran. Forskningen kunde med fördel vara fokuserad på att undersöka och utveckla hur de forum för kollegialt utbyte som lärarna efterfrågar i den empiriska undersökningen kunde åstadkomma transformationer av lärares grundsyn.

Även den pedagogiska grundsynen i sig kunde vara föremål för fortsatt forskning. Genom att närmare utforska lärarstuderandes grundsyn med avseende på företagsamhet, exempelvis genom att undersöka hur grundsynen utvecklas under studierna, skulle en bättre grund skapas för lärarutbildningens strävan att påverka studerandes grundsyn. En dylik undersökning i kombination med aktiva insatser att påverka grundsynen kunde fungera som en utvärdering av insatserna.

Lärarna upplevde omsättandet av temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap i praxis som en utmaning. Detta kan uppfattas som en uppmaning till praxisfokuserad forskning som syftar till utveckling av pedagogiska angreppssätt för företagsamt lärande och företagsamhetsfostran. Exempelvis aktionsforsknings-initiativ där principer för företagsamt lärande i samarbete med lärare omsätts i verksamhet vore värdefullt för att åstadkomma de praxisnära exempel som lärarna efterfrågar i intervjuerna. Detta skulle även fördjupa förståelsen för det företagsamma lärandets utmaningar. Samtidigt kunde dessa forskningsinsatser erbjuda den plattform eller det forum för dialog och samarbete som lärarna efterfrågar. Utvecklingen av fältet kräver därmed en dialog mellan forskning, lärarutbildning och lärare på fältet. Denna typ av samarbete kan även uppfattas erbjuda den typ av impulser för lärarna som lyftes fram som avgörande för en transformation av den pedagogiska grundsynen.

Utveckling av skolans verksamhetskultur till att i större utsträckning betona företagsamhet lyftes fram som relevant i såväl den teoretiska diskussionen som i den empiriska undersökningen. Därför vore forskning om hur denna utveckling kunde åstadkommas samt vilka uttryck den kunde ta av vikt. Detta omfattar forskning på ett flertal nivåer omfattande exempelvis utformningen av läroplaner och utveckling av skolorganisationen och lärarutbildningen. Även forskning om skolledarskap och konkret utveckling av undervisningsmetoder och arbetssätt vore angeläget. Företagsamhetsfostran konstaterades beröra alla nivåer i utbildningssystemet varför en utveckling bör vara helhetsbetonad, vilket ställer krav på forskning som omfattar utbildningssystemet som helhet.

Skolan konstaterades i stor utsträckning vara ämnesfokuserad och lärarna upplever svårigheter med att uppnå målsättningarna med Deltagande, demokrati och entreprenörskap i de olika undervisningsämnena. Därför vore det värdefullt med forskning som synliggör hurdana uttryck företagsamhetsfostran och företagsamt lärande kan ta i olika undervisningsämnena. Sådan forskning skulle erbjuda exempel på hur företagsamhet kan utvecklas inom ramarna för den ämnesfokuserade kulturen och erbjuda lärare konkreta verktyg för företagsamt lärande. Dessa verktyg kunde även bidra till en gradvis utveckling av de pedagogiska angreppssätten i skolan och på sikt eventuellt leda till större ämnesintegration och till att ämnesöverskridande målsättningar får ett större utrymme.

Ytterligare ett förslag till vidare forskning är att utgående från definitionen på företagsamhet som ett proaktivt förhållningssätt till livet utforska hur utvecklingen av detta proaktiva förhållningssätt kunde stödjas och relatera detta till elevers identitetsutveckling. Om företagsamhet ses som ett element i elevers identitet kräver fokus på företagsamt lärande ett fokus på hur elever utvecklar sin en identitet. Ur detta perspektiv kunde ett samarbete mellan pedagogisk och psykologisk forskning vara fruktbart.

Företagsamhet definieras även som förmågan att omsätta idéer i verksamhet. Detta konstaterades i avsnitt 1.1 ha ett samband till begreppet exekutiv förmåga och med adaptivt beslutsfattande. Forskning kring hur denna exekutiva förmåga kan utvecklas och stödjas vore därmed värdefull för det företagsamma lärandet och medför att ett samarbete mellan pedagogisk och neuropsykologisk forskning kunde vara fruktbart.

Skolan konstaterades ha fått utstå kritik för att vara en oföretagsam kultur med oföretagsamma verksamhetsformer. Lärare har även kritiserats för att inte omfatta företagsamheten som ideal och för att inte som personer företräda som företagsamma exempel, t.ex. genom riskobenägenhet. Läraryrket har heller inte uppenbara möjligheter till karriäravancemang, utan kan ur detta perspektiv uppfattas som förhållandevis statiskt och tryggt. Det kunde vara på sin plats med forskning som tar sig an dessa frågor, exempelvis om lärares förhållningssätt till sitt eget arbete eller vilka krav på företagsamhet som läraryrket ställer. Diskussionen kunde på så sätt framledes baseras på forskningsresultat i stället för antydningar och antaganden.

## Summary

### Background

Fostering an enterprising spirit has been a goal of Finnish public education since 1861, when Uno Cygnaeus presented the guidelines for what was to become the Finnish folk school in a proposal to the Finnish senate (Cygnaeus, 1861). The topics of enterprise and entrepreneurship are as important today in the current debate on education. However, the interpretation of enterprise is not the same in today's debate as it was in Cygnaeus proposal. The idea of entrepreneurship was not common in the late 19th century, whereas this perspective largely dominates the current debate on enterprise education. Since 1994, enterprise education has been a part of the Finnish national core curriculum in the form of a cross-curricular theme (National Board of Education, 1994, 2004). In the current National Core Curriculum for Basic Education (National Board of Education, 2004, pp. 38–39), the theme *participatory citizenship and entrepreneurship* describes the fostering of an enterprising mind-set as a key objective for public education. It is aimed at developing skills, attitudes, and attributes to support success later in life, regardless of context. Business and entrepreneurship are part of the theme, but the focus is clearly on active citizenship and democracy.

Despite the current and past focus on enterprise in education, it has been criticised for not fostering an enterprising spirit among students. According to Mahieu (2006), this critique can be found in several policy documents, at both national and supranational levels, with education criticised for being de-motivating, obsolete, and for discouraging enterprise. National evaluations in Finland have suggested that participatory citizenship and entrepreneurship, in particular, and cross-curricular themes, in general, are not implemented properly (Gullberg, 2012; Seikkula-Leino, 2007). Enterprise is regarded as a solution to a wide range of contemporary society's problems, and the entrepreneur is seen as a kind of modern hero (Dahlstedt & Hertzberg, 2013). At the same time, the topic of enterprise faces difficulties and scepticism and creates tension and conflicts when introduced into the education system at different levels (Berglund & Holmgren, 2013). Thus, the role of enterprise in education today is ambivalent. As a result, although it is considered one of the core goals of public education and has a long tradition, it seems to be difficult to achieve this goal.

The fact that enterprise education is researched from both an educational perspective and economical and business perspectives adds to the ambiguity of the topic. According to Seikkula-Leino (2007), the field has suffered from an over-emphasis of the business perspective, and the educational dimensions need to be strengthened. Others noted that the concepts in the field are ill defined and, to some degree, even contradictory (Mahieu, 2006; Seikkula-Leino, 2007). Jones and Iredale (2010) pointed out that the concepts of enterprise and entrepreneurship are often used interchangeably and that this causes confusion. Thus, although enterprise education is presented as a solution to many contemporary problems in society, it is, in reality, ambiguous, ill defined, and difficult to incorporate into the curriculum. Therefore, it is evident that the topic is in need of research from an educational perspective.



The background to my interest in enterprise education originates from my Master's thesis, which showed that teachers of the school subject sloyd viewed the goals associated with enterprise education as central in sloyd education, without necessarily interpreting them as enterprise education. My interest in the topic has deepened over the years, mainly in my role as a teacher-educator. My involvement in teaching courses on enterprise education, as well as in conferences and co-operation concerning enterprise education, has resulted in questions about the conditions required for education, in general, and sloyd education, in particular, to reach the goals of enterprise education.

The Swedish word *företagsamhet* is the equivalent to the English word enterprise. It describes a personal attitude and personal attributes, characterised by proactivity, creativity, initiative taking, and an ability to translate ideas into action. The definition of *företagsamhet* (eng. enterprise) in policy documents is a direct translation of the definition of entrepreneurship by the Commission of the European Communities:

Entrepreneurship is the individual's ability to translate ideas into action. It encompasses creativity, innovativeness and risk-taking, as well as ability to plan and direct action towards the achievement of goals. These qualities support everyday life in education, at work, in leisure activities and in other societal activities. These qualities are needed in entrepreneurship, but they also enhance workers' awareness of their work and help them seize opportunities. (Ministry of Education, 2009; Commission of the European Communities, 2005).

The fact that the definition uses the word entrepreneurship, even though it is used to describe the attributes of an enterprising individual, exemplifies the conceptual difficulties associated with the topic in which enterprise and entrepreneurship are used interchangeably (Jones & Iredale, 2010).

## **Enterprise and Sloyd**

In the following, I describe how enterprise is naturally incorporated in sloyd education, based on my understanding of the topic. This type of description is necessary, as the thesis adopts a hermeneutical approach. Sloyd can be defined as a holistic and goal-oriented human activity where materials are processed to artefacts based on a vision of a desired result (Hartvik, 2013). Ever since its introduction as a school subject in the late 19th century, sloyd has been associated with the capacity to develop personality and character, in addition to attaining subject-specific goals (Borg, 2009; Hartvik, 2013). In school, the subject sloyd is associated with various goals, such as developing students' inventiveness, creativity, independence, and initiative- or risk-taking abilities (Hasselskog, 2010; Lindström, 2009). All the aforementioned attributes are also associated with enterprise education, and numerous studies have mentioned the potential of sloyd to foster enterprise (Johannison & Madsén, 1997; Johannison, Madsén, & Wallentin, 2000; Johanson, 2002; Lindfors, 2011; Nygren-Landgärds, 2003; Sjøvoll, 2011; Suojanen, 1999).

The potential of sloyd to develop enterprising attributes, behaviours, or attitudes can be demonstrated by examining descriptions of the sloyd process. Several researchers within sloyd education, as well as sloyd science (Peltonen, 1988, 2009; Lindfors,

1991; Anttila, 1993), have developed models for the sloyd process. They all describe the process as one in which an individual turns a creative idea into action by designing and manufacturing an artefact. The process covers all stages, from idea development to planning, manufacturing, and evaluation. The process has a holistic character, with the same person controlling and performing all stages of the process. Therefore, the sloyd process provides a good example of the description of enterprise mentioned above. The sloyd process exemplifies translating ideas into action and planned direct action towards the achievement of goals where creativity, innovativeness, and risk taking are embedded in the process. The way in which the concept of executive functions permeates the sloyd process also illustrates the inclusion of enterprise in this process. Executive functions refer to an individual's ability to coordinate the process of transforming ideas into action (Goldberg, 2003). Thus, executive functions in sloyd education can be considered similar to those required in the enterprise process. The decision making and executive functions incorporated in sloyd emphasize the application of enterprise in sloyd.

Goldberg (2003) divided decision making into veridical and adaptive. Veridical decision making refers to a decision between well-defined choices as a response to a well-defined problem or situation. According to Goldberg (2003), this type of decision making is the predominant one in education, but it is not associated with the development of executive functions. Thus, if executive functions are considered important for an enterprising individual, the focus should be on adaptive rather than veridical decision making. In adaptive decision making, both the problem and the decision alternatives are ambiguous. In other words, a "correct answer" does not exist, and the individual has to define the problem and strive to find the most suitable alternatives under the current conditions. Goldberg (2003) claimed that this kind of decision making is the dominant one in contemporary society and that it is crucial for executive functions. The sloyd process appears to be well suited to developing executive functions, as the decision making during the process is predominantly adaptive. During the process of designing and manufacturing an artefact, the individual continuously has to make decisions in situations where one correct decision does not exist. Instead, the individual has to define the problem based on his/her vision of the desired result and assess what course of action is most likely to produce the desired result under the current circumstances. The individual also continually has to assess whether the course of action taken appears to coincide with the vision of the result, as well as the strategy for reaching it.

From the short description above, we can conclude that the sloyd process appears to have the potential to develop both entrepreneurial skills and executive functions. Key to the potential of the sloyd process is its holistic nature. In summary, it covers all stages required to achieve a desired result: from the creation of an idea, planning and strategy development, to manufacturing and constant evaluation of progress. Thus, in an educational context, the sloyd process is a good example of one that focuses on translating ideas into action, involving predominantly adaptive decision making.

However, enterprise education is not a concern merely for sloyd education, but for education as a whole. The working climate and working culture of the school have repeatedly been shown to be important in enterprise education (Ministry of Education, 2009; Seikkula-Leino, 2007). Therefore, understanding the conditions for enterprise education in sloyd teaching requires an understanding of the school

context in which sloyd is taught as a subject. The latter is crucial for understanding the conditions for implementing a cross-curricular theme, such as enterprise education. The aim of this study was to develop enterprise in education by exploring the conditions for enterprise as a cross-curricular theme in the whole school.

### **The concepts of enterprise and enterprise education in a Swedish-speaking context in Finland**

As mentioned above, the concepts concerning enterprise in education are ill defined and used interchangeably. These concepts need to be clarified to advance enterprise education. The Swedish word *företagsam* (eng. enterprising) is defined in the dictionary as someone who readily engages in independent activity (Nationalencyklopedin). Consequently, the concept is not limited to a business perspective. *Företagsamhet* (eng. enterprise) is defined in policy documents (Ministry of Education, 2009) as the ability to translate ideas into action. An enterprising mind-set is characterised by, for instance, proactivity, creativity, and an ability to handle risk and uncertainty, as well as initiative taking. *Företagande* (eng. entrepreneurship) means running and owning a business. However, the concept *företagsamhet* (eng. enterprise) is commonly used to mean both enterprise and entrepreneurship, which creates difficulties within the field. The corresponding Finnish concept for *företagsamhet* (eng. enterprise) is *yritteliäisyys*. The concept *yrittäjyys* (eng. entrepreneurship) dominates the Finnish debate and the literature in the field on enterprise education, further complicating the interpretation of enterprise education. In the Swedish language, as it is spoken in Finland, the equivalent to enterprise education is *företagsamhetsfostran*. In Finnish, *yrittäjyyskasvatus* can refer to enterprise education, as well as entrepreneurship education. Consequently, the Finnish debate, regardless of language, is characterised by a conceptual confusion, with the concepts of enterprise and entrepreneurship used interchangeably. Thus, it is difficult to determine the meaning of the concepts.

Enterprise education is a concern for all levels of the educational system (Ministry of Education, 2009). Within basic education, it is expressed through the cross-curricular theme participatory citizenship and entrepreneurship, which is intended to develop proactive life-skills, regardless of context. The business perspective is not that significant in the context of basic education. In the overall discussion on enterprise education however, the perspectives of business and entrepreneurship are dominant (Seikkula-Leino, 2007). Thus, the identity of enterprise education is ambiguous: On the one hand, its goal is to foster enterprising human beings, whereas, on the other, its aim is to encourage entrepreneurship. As discussed earlier, the aim of fostering enterprising citizens is not new. Some studies have criticised the concept of enterprise education from an educational perspective for being merely a new concept for old and familiar goals (Luukkainen & Wuorinen, 2002; Leskinen, 1999). The pedagogical basis has also been criticised for being vague, at best (Dahlstedt & Hertzberg, 2011). The fact is that enterprise education is presented as something new and as a solution to alleged problems in education while many of its goals have a long history in education and coincide with the general goals of basic education. This raises questions about what is unique about enterprise education and sets it apart from education in general. According to Berglund and Holmgren (2013), adopting a broad interpretation of enterprise education runs the risk that it will become an empty concept, which covers “everything and nothing.” As the goals of enterprise education largely coincide with the general goals of education, criticisms

of schools for not reaching the aims of enterprise education are actually a critique of the school for not reaching their own aims. As noted by Johannison & Madsén (1997), there seems to be a gap between schools' ideals and practices.

### **The conditions for enterprise education**

The nature of enterprise education is complex and raises pivotal pedagogical questions (Backström-Widjeskog, 2008). The pedagogical views of teachers on the conditions for learning play a crucial role in their actions (Rauste-von Wright & von Wright, 1994). Subjective theory guides all educational practice (Carr & Kemmis, 1986). The teachers' values and theory-in-use are crucial factors that affect how teachers prioritise enterprise education (Backström-Widjeskog, 2008; Luukkainen, 1998; Tiikkala, 2013). Lapinoja (2006) questioned whether teachers' decisions are based on any theory and argued instead that decisions were based on routines and customs that were not subjected to any deep reflection. As a result, decisions were based not on theory but on habits, which may even be contradictory to each other.

As enterprise education is taught as a cross-curricular theme in the Finnish national core curriculum, its implementation is much more dependent than other school subjects on the individual teacher's autonomy and pedagogical philosophy. The educational system is built on the principle of teaching subjects, and cross-curricular themes are not evaluated in the same way as subjects. The individual teacher decides how and to what extent enterprise education is implemented and integrated into the subject teaching. This means that a teacher can ignore enterprise education without it having any consequences for the teacher.

In the following, I will discuss the relation between enterprise education and the concept of teachers' pedagogical philosophy, based on Stensmo's (2007) definition of the concept. Stensmo (2007) defined the pedagogical philosophy as consisting of seven key questions on ontology, epistemology, ethics, views of man, views of society, views on the curriculum, and views on learning.

The ontological questions concern the nature of reality and whether it is material or spiritual, stable, or inconstant (Stensmo, 2007). A condition for enterprise education is that the teacher perceives the world as inconstant and possible to influence, as enterprise is seen as the ability to transform ideas into action, which ultimately affects the surrounding reality. A philosophy where the world is seen as static would render enterprise education meaningless.

The epistemological questions concern whether knowledge should imitate reality and the knowledge of the teacher or whether it should be a personal transformation of the view on reality. It also includes the question of whether knowledge is based on theory or practice (Stensmo, 2007). Enterprise education is based on a social constructivist and learner-centred view on learning (Seikkula-Leino, 2007). The discourse on enterprise education has criticised schools for transmitting one-sided and static truths to students (Johannison & Madsén, 1997). A pre-requisite for enterprise education is that teachers acknowledge that knowledge of a changing world is obtained through a personally influenced transformation based on personal experiences, not as a reproductive transfer of absolute truths.

The ethical questions concern the basic values an activity is based upon (Stensmo, 2007). Schools have been criticised for representing un-enterprising values (Seikkula-Leino, 2007). In addition, some teachers have rejected enterprise education on ethical grounds (Backström-Widjeskog, 2008) because of a perceived clash between neo-liberalistic and humanistic values. The ethical questions also concern the traits and virtues that teachers value in their students. A pre-requisite for enterprise education is that teachers genuinely value a proactive, initiative-taking, and enterprising student higher than a passive, obedient, and dutiful one.

The questions regarding the view of man concern whether human beings are seen as active and autonomous or passive and in need of being pushed. This perspective also concerns to what extent man is shaped by biology versus culture and the environment (Stensmo, 2007). These dichotomies capture key elements of enterprise education by comparing a passive approach to life with a proactive one. They also capture the question of whether an enterprising mind-set is something a person is born with or something one can develop, a discussion that is still ongoing (Berglund & Holmgren, 2013).

The view on society concerns to what extent education should focus on stabilising society and reproducing culture and to what extent it should focus on the future and acting as an agent of change (Stensmo, 2007). This perspective captures key elements in the rhetoric on enterprise education by stressing education's role as an agent of change and educating for the future. A view on society that focuses on reproduction and stability is hardly compatible with enterprise education.

The sixth question concerns the curriculum and what knowledge and competences, as well as values and norms, should be prioritised in education (Stensmo, 2007). This is relevant for enterprise education because it takes the form of a cross-curricular theme in the Finnish curriculum. Evaluations (Niemi, 2012) have shown that these themes are not prioritised. Consequently, a pre-requisite for enterprise education is that cross-curricular goals are emphasised equally or more than subject-specific goals.

The view on learning concerns how learning occurs. In the discourse on enterprise, "traditional schools" have been criticised for "old-fashioned," subject-focused teaching, with too little focus on students' learning and personal development (Johannison & Madsén, 1997; Seikkula-Leino, 2007). As learning is particularly relevant in an educational context, this topic is elaborated on further below.

### *Learning*

Illeris (2007) described three different forms of learning: assimilative, accommodative, and transformative, that are relevant for enterprise education. In assimilative learning, the learner adds new knowledge to existing mental schemes. The learning is additive, and the schema expands, but its basic structure does not change (Illeris, 2007, 2014). According to Illeris (2007), this form of learning is the prevailing one in education and society. A consequence is that learning is somewhat restricted to the existing schemas, which tend to be subject specific in basic education. Thus, in the discourse on enterprise, criticisms of school for favouring subject-focused learning over cross-curricular or discovering connections between

subjects (Johannison & Madsén, 1997) can be seen as a critique on assimilative learning.

Accommodative learning is change oriented rather than additive. In accommodative learning, the structure of mental schemes, as well as the connections between schemes, is altered (Illeris, 2007). The development of enterprise involves creativity, innovation, problem-solving skills, and a boundary-crossing mind-set, where the individual is capable of recognising connections between different topics or subjects (Ministry of Education, 2009; Utdanningsstyrelsen, 2004). Thus, accommodative learning appears more suited to developing the kind of flexible and entirety-oriented mental schemes associated with enterprise.

Transformative learning is associated with the alteration of the identity or frames of reference of adults (Mezirow, 2009a, 2009b; Keagan, 2009; Illeris, 2007, 2014). Through transformative learning, an individual transcends and questions his or her frame of reference through a critical and challenging process that reshapes the frame of reference to better suit the current context. Thus, transformative learning is a relevant concept in the context of teachers' pedagogical philosophy. The pedagogical philosophy is the frame of reference from which a teacher approaches and understands his or her profession. In cases where a teacher's pedagogical philosophy means he/she does not value enterprise, the philosophy can be altered through a transformative learning process. Therefore, transformative learning is a relevant concept for teacher education and in-service education of teachers. Transformative learning is associated with certain pre-requisites (Taylor, 2009) and constitutes a challenge for school leadership and in-service training of teachers. If altering the pedagogical philosophy of teachers is a pre-condition for developing enterprise education, and transformative learning is the process through which this view is altered, the advancement of enterprise education demands a pedagogical approach to school development and leadership.

## **Enterprise and school**

In addition to the teachers, the school as an organisation and as a working culture influences enterprise education. Below, I explore some important challenges faced by teachers with regard to enterprise education. School is seen as being distant from the concept of enterprise (Berglund & Holmgren, 2013). The working culture and organisation of schools is criticised for failing to advance enterprise education. In terms of the school culture, the criticisms included top-down management (Hargreaves 1998; Johannison & Madsén, 1997; Mahieu, 2006), a focus on time management (Johannisson & Madsén, 1997; Leffler, 2006; Mahieu, 2006), an individual teacher culture (Hargreaves, 1998; Johannison & Madsén, 1997; Peltonen, 2007), and a subject-specific focus (Hargreaves, 1998; Leffler, 2006; Johannison & Madsén, 1997; Mahieu, 2006; Peltonen, 2007). Various studies have emphasised the importance of the working culture of a school in enterprise education (Havusela, 1999; Ristimäki, 2001, 2004; Lehtonen, 2007; Undervisningsministeriet, 2009b; Seikkula-Leino, 2007). Lehtonen and Lehtonen (2011) claimed that the school culture has not developed, despite changes in the education system and society. Others have criticised schools for building on un-enterprising values and for educating for employment (Seikkula-Leino, 2007). According to Mahieu (2006), supra-national organisations, such as the OECD, have repeatedly levelled these



criticisms at schools. A school that aims to foster enterprise should be characterised by an enterprising work culture and teachers with an enterprising mind-set.

A strong individual working culture is seen as problematic because it hinders pedagogical development and co-operation between teachers (Hargreaves, 1998; Johannison & Madsén, 1997; Peltonen, 2007). Co-operation is particularly relevant for the cross-curricular themes of the national core curriculum in grades 7 to 9, where subject teachers are dominant. A culture of co-operation can enable teachers to support each other in pedagogical development. However, Hargreaves (1998) pointed out that increased co-operation should not take place at the expense of a teacher's autonomy. The same study noted that the risk of over-emphasising co-operation at the expense of autonomy is that it can result in forced collegiality. In forced collegiality, the co-operation is not the result of a desire for co-operation among teachers, but rather the product of top-down decisions. If the co-operation does not correspond to a desire for co-operation, the desired pedagogical development fails to occur and is replaced instead with frustration. Placing restrictions on teacher autonomy is also not consistent with the basic characteristics of enterprise. The creation of a genuine culture of co-operation is a challenge for school leadership because it is dependent on the individual teacher's desire to co-operate and cannot be forced.

A subject-specific focus is another challenge for enterprise education (Peltonen, 2007; Johannison & Madsén, 1997). Cross-curricular co-operation is unlikely in an organisation marked by a subject-specific focus. This type of focus can lead to subject teachers protecting what they see as their own interests and to them viewing co-operation with other subject teachers as a potential threat to their own subject. The subject-focus runs through the education system at many levels, such as in the curriculum and evaluations, employment of subject teachers, school schedules, and teaching materials. An educational system based on subject divisions is not suited to cross-curricular co-operation, which is problematic for a theme like enterprise education. Teachers in a subject-focused culture might not perceive cross-curricular themes as their responsibility (Backström-Widjeskog, 2008; Ruskovaara, 2007).

### **The empirical study and method**

The aim of this empirical study was to gain new knowledge of the conditions for enterprise education in school. The study explored teachers' views on these conditions in interviews. As outlined in the theoretical discussion above, the concepts associated with enterprise are ambiguous. Therefore, the interviews were based on the cross-curricular theme participatory citizenship and entrepreneurship and not on any one concept. The theme was used as a neutral starting point for the interviews, as this is the basis for the teachers' mission to develop enterprise, and enterprise education is not explicitly mentioned in the curriculum.

The overall aim of this empirical study was to explore the conditions required for teachers to reach the goals of the cross-curricular theme participatory citizenship and entrepreneurship. The interviews focused on contextual and personal factors that counteracted and facilitated the teachers reaching the goals of the theme. The research questions were:

*What are the personal conditions influencing teachers implementing participatory citizenship and entrepreneurship?*

*What are the contextual conditions influencing teachers implementing participatory citizenship and entrepreneurship?*

This thesis adopted a hermeneutic approach. The researcher's task is to interpret and give meaning to the interviews in relation to the thesis's aim (Kvale & Brinkmann, 2009; Ödman, 2007). The process of interpretation is described as a spiral where the researcher mirrors the interviewee's statements against his/her pre-understanding (Ödman, 2007). As a consequence, the pre-understanding is transformed, and the researcher's understanding of the topic constantly changes during the entire research process. All interpretation is contextual and intentional. When interpreting the same situation, two people might derive partly or totally dissimilar meanings due to a different pre-understanding or different aims (Warnke, 1993). From a hermeneutical point of view, the researcher's pre-understanding is not a disturbing factor that should be minimised. Instead, it is the pre-understanding that makes interpretation possible in the first place. Therefore, it is crucial to be as open and transparent as possible with regard to understanding and interpreting the results.

A thematic deep interview method was used. The interviews were intended to give the interviewees the opportunity to thoroughly reflect on the conditions for reaching the goals of the cross-curricular theme, and thus produce the kind of information characteristic to deep interviews (Johnson, 2002). A thematic interview is semi-structured (Hirsjärvi & Hurme, 2008). In the present study, the interviews were structured around a few central themes. The flow of the interview was different each time, and it was influenced, to a large degree, by the interviewee.

The participating teachers were chosen randomly from all the qualified teachers in randomly selected Swedish speaking schools in Finland. The selection process was done in two rounds, as the first round did not result in enough interviews. Eight schools were contacted, and seven agreed to participate. Thirty teachers were contacted, and 16 agreed to participate. Eight were class teachers, and eight were subject teachers. The selection was done randomly, as no relevant grounds for selection were identified. In the interviews, the discussion revolved around four interview themes. The first interview theme focused on the teachers' interpretations of the cross-curricular theme: participatory citizenship and entrepreneurship. This provided an opportunity to understand how the teacher interpreted and related to the theme. The conditions for reaching the goals of the cross-curricular theme were also discussed, although they were not the specific focus. The second interview theme focused specifically on the teachers' thoughts on the conditions for implementing participatory citizenship and entrepreneurship. The third interview theme approached the conditions from another perspective by focusing on change. By asking the teachers to consider what kinds of changes in school or society they thought would improve or impair the conditions for participatory citizenship and entrepreneurship, the teachers were encouraged to think "outside the box" and to identify conditions they had overlooked. The fourth and last interview theme was aimed at discovering whether the interviewer and interviewee had been "talking about the same thing" during the interview. In this part of the interview, the interviewer's understanding of the cross-curricular theme was described, using a specific example. This example was then discussed to determine whether the interviewee's interpretation of the theme was similar or different from that of the

researcher. This theme was the last one to avoid the discussion influencing the interviewees' interpretations of the topic.

The interviews (21 hours and 44 minutes in total) were transcribed. The act of transcription familiarises the researcher with the material and enables interpretation (Kvale & Brinkmann, 2009; Gibbs, 2007). The analysis followed the principles of open coding (Rubin & Rubin, 2005) and data-driven coding (Gibbs, 2007). Pre-determined categories or theories were not applied in the analysis of the interviews. Instead, the categories were those that emerged during the analysis, depending on what topic the interviews addressed. The analysis started by sorting the relevant passages in the 16 transcripts into four categories according to the interview themes. The codes in category 1–3 were then analysed by open coding according to the topic they addressed, with the starting point of the research questions either personal or contextual conditions. The first round of the analysis resulted in a set of categories describing the conditions for participatory citizenship and entrepreneurship. As these overlapped and were inconsistent, a second round of analysis took place to clarify the categories. At this stage of the analysis, there were eight contextual and five personal categories, each consisting of 0–14 sub-categories. There were 60 categories in total. The next stage was a cross-category analysis. The aim was to produce a meta-analysis of the material, revealing general themes or patterns for the conditions of participatory citizenship and entrepreneurship. The categories from stage two were not transferred directly to the next stage but re-structured and re-analysed quote by quote. The meta-analysis resulted in three overall themes, consisting of categories of personal and contextual conditions that supported, counteracted, or influenced participatory citizenship and entrepreneurship. These categories were analysed linearly one more time to clarify them further. The last stage of the analysis consisted of returning to the original transcripts to ensure that no relevant passages had been omitted in the initial sorting of the material. This step was necessary because the researcher's pre-understanding was transformed during the process of the analysis. The final stage of the analysis involved concept-driven coding to identify relevant quotes in all the interview transcripts. Concept-driven coding is based on the results of prior stages of the analysis Gibb (2007).

## Results and discussion

The three overall categories that were identified in the analysis were: 1) *Focus on and support for the theme*, 2) *Room for action*, and 3) *Appropriate methods and ways of working*. The two first categories formed the pre-requisites for the third. The teachers reported that the implementation of participatory citizenship and entrepreneurship required appropriate methods and ways of working. To be able to work in these ways, the teachers needed enough room for action. The results suggest that participating citizenship and entrepreneurship has to be in focus and requires support, both from personal and contextual perspectives, in order for the room for action to be utilised to reach the goals of the cross-curricular theme. Providing increased room for action without focusing on participatory citizenship and entrepreneurship will not benefit the cross-curricular theme because teachers will use this for other purposes.

A general characteristic of the category *Focus on and support for the theme* was that teachers experienced the cross-curricular theme as somewhat in the background in the school. The theme was not a priority in either the school, curriculum, or society

in general. The reasons for this are multifaceted. They include a subject-focused educational system, subject-focused evaluation, the teachers' views of society's expectations, and the teachers' knowledge of and commitment to the theme. The teachers emphasised many negative effects of a subject-focused educational system. These included a subject-focused curriculum, the division of the school day into subject lessons, subject-oriented evaluation, subject-teacher employment, and subject-focused teaching materials. The experience of many of the teachers was that a cross-curricular focus did not fit into a subject-focused culture. There were major differences in the conditions for cross-curricular teaching experienced by class-teacher dominated grades (normally grades 1–6) versus subject-teacher dominated grades (normally grades 7–9). Several of the interviewed class teachers experienced theme-based and cross-curricular teaching as natural and self-evident. The results suggest that the conditions for cross-curricular teaching are better in lower than higher grades.

The teachers also experienced society's expectations of the school as subject oriented. According to the teachers, parents' expectations were primarily subject focused and related to the progression in individual school subjects. Teachers also interpreted the signals conveyed through media, for instance, in relation to the PISA-debate, as a call to focus on individual subjects. This subject focus contributes to maintaining the emphasis on assimilative rather than accommodative learning processes. Considering that the teachers experienced the subject focus at many levels, it is natural that they considered that the theme enterprise and participatory citizenship and entrepreneurship needed to be the common collegial goal of the entire school, not just the concern of a few individual teachers. In addition, the teachers experienced a need for support to turn what they perceived as ambiguous and elusive goals into tangible educational practice. This support was required in several contexts and on several levels. The teachers expressed a desire for forums for collegial support and exchange, where they could discuss and develop teaching and education. This form of collegial co-operation resembles the subjectively motivated co-operation discussed by Hargreaves (1998), in contrast to forced collegiality and individual culture. The message of the teachers is that for the goals of the cross-curricular theme to be attained, they must be emphasised in schools, curricula, and societal debates.

The teachers clearly considered themselves the most influential factor, which stresses the importance of the teachers' pedagogical philosophy. Whether a teacher chooses to focus on enterprise is ultimately dependent on the individual teacher's views and priorities. If a teacher does not perceive enterprise or the goals related to the theme as important, the teacher has the autonomy to ignore them. This can work in the opposite direction, with a motivated teacher choosing to focus all teaching on enterprise and participatory citizenship and entrepreneurship, as long as the subject goals are also reached. It is clear that without a pedagogical philosophy that prioritises enterprise, it is irrelevant whether there is more room for action or whether the structures of the educational system or other contextual factors are altered. The teachers also implicitly emphasised the importance of pedagogical and didactical theory and expressed a certain uncertainty about what kind of educational activity would be appropriate for reaching the goals of participatory citizenship and entrepreneurship. The teachers experienced difficulty in turning an ambiguous theme into educational practice, indicating a need for a clearer understanding of the pedagogical basis for enterprise education. The teachers also had a low level of

awareness of the existence of the theme. Four of the 16 teachers were open about their unawareness of the existence of the theme prior to taking part in the interview. Only one teacher was clearly familiar with the theme and had worked with the theme in mind. The other interviewees gave the impression of being aware of the theme, but they did not actively focus on it or use it as a starting point for their teaching. The latter provides an example of how cross-curricular themes are overlooked in a subject-focused educational system. The study suggests that there are large variations between how teachers relate to the theme, emphasising the impact of teacher autonomy.

The teachers also felt that the current state of society, characterised by wealth, undermined an enterprising attitude in general. The teachers experienced that enterprising attitudes among students had decreased and attributed this partly to the degree of prosperity and wealth in society. According to this line of thought, students are used to enjoying advantages without any effort on their part. Thus, the society that enterprising education is meant to uphold undermines the pre-requisites for enterprise. The teachers also admitted that they could become complacent in times of prosperity. For example, some teachers stated that an economic recession might provide the incitement for both teachers and students to engage more in enterprising activities.

Teachers felt that the goals relating to participatory citizenship, personal responsibility, and democracy were a natural part of education. As noted earlier, many of the goals associated with enterprise education are by no means new in education. The goals relating to active citizenship and democracy are self-evident core values in education and are thus not resisted by teachers. However, several of the teachers found that these goals were given a lower priority than subject goals. This highlights, as noted earlier, how schools' ideals and practices do not always correspond. As a result, goals that are seen as important are overlooked in favour of subject goals that are considered more important. However, the teachers did not necessarily consider the goals related to entrepreneurship as a natural part of education, highlighting the challenges, noted earlier, in combining goals related to active citizenship with those of entrepreneurship.

The second overall category, *Room for action*, emphasised that educational activity aimed at reaching the goals of participatory citizenship and entrepreneurship required more room for action than "traditional teaching." The teachers highlighted factors that clearly restricted or influenced their room for action. The factors that restricted their room for action were the curriculum, the structure of the educational system, and their workload. Those that influenced their room for action were resources, the school's working-climate, differences between school subjects, and the students. Interestingly, no categories were coded that unequivocally supported the reaching of the goals, only categories that influenced or counteracted the reaching of the goals. In addition, no categories consisting of personal conditions were coded. The teachers did not see themselves as relevant to the room for action and experienced its conditions as entirely contextual. The teachers experienced that the restricted room for action hindered the kind of educational development that would be required to reach the theme's goals. They also felt that room for action was necessary for them to be able to carry out the kind of teaching and education that they perceived as suitable for the theme. However, the teachers stressed that room for action was relevant only after they decided to focus on reaching the goals of the

theme. Thus, an increase in room for action by itself does not necessarily improve the conditions for participatory citizenship and entrepreneurship, or enterprise education in general.

All the teachers clearly viewed a lack of resources as limiting the room for action. They noted that a lack of resources resulted in fewer lessons, larger groups, less support for integrated students, fewer funds for activities outside of school, and fewer school assistants. They perceived that these factors limited the room for action and the possibilities of working in different ways. The lack of resources also led to a lack of time, resulting in the teachers focusing on the things perceived as absolutely necessary and leaving pedagogical development to a later time. They perceived that a lack of resources did not provide conditions for educational reflection and development. In addition, they mentioned that a lack of resources made in-service training or benchmarking more difficult.

The teachers also mentioned that society and the students' parents can be seen as resources for the school. This can be viewed as a readiness among the teachers to interact and include society in education. The discussion on resources included the curriculum. The teachers experienced that the rigid structure of the curriculum and over-ambitious subject goals restricted their room for action. The teachers explicitly stated that the scope of subject goals was unrealistic in relation to the time available. The race to meet all these goals meant that those considered less important, such as cross-curricular themes, were abandoned. Over-ambitious subject goals lead to teacher-centred teaching, which emphasises assimilative learning processes. The teachers generally perceived the curriculum as over-ambitious with regard to its subject content, and they experienced a conflict between focusing on the subject content, on the one hand, and on enterprise and the cross-curricular theme, on the other. Therefore, the curriculum can be seen as contradictory by encouraging cross-curricular themes but not creating the space for these. The critique of a rigid structure was not restricted to the curriculum. The teachers felt that the educational system, as a whole, encouraged a subject focus and a focus on strict time management. They experienced that learning processes were not given the time they needed and were interrupted according to a pre-determined scheme. One teacher felt that the structure of education prevented it being "meaningful" for the students. The structure also affected the teachers' planning. Instead of focusing on long-term goals and larger perspectives, they focused on individual lessons. They also criticised the subject focus for counteracting co-operation with other teachers: The structure of the educational system encouraged the tradition of one lone teacher teaching one group of students at a time. However, the teachers pointed out that there was a big difference in this respect between grades 1 and 6 and grades 7 and 9, with class teachers having plenty of opportunities to ignore subject- or time-related constraints. The teachers considered that the subject focus and school schedules restricted their flexibility with regard to teaching time and teaching arrangements, primarily in subject-teacher dominated grades.

A focus on enterprise and the cross-curricular theme is a matter for schools as a whole and is thus dependent on the school's working-climate. The conditions for individual teachers to work towards the theme will be restricted if the school climate does not support this focus. The teachers felt that an open, co-operative culture, where trial and error were considered natural, was necessary to allow them freedom and room for action. They also experienced frustration with the amount of work



unrelated to teaching, such as administration, social-care issues, parent contact, and legal documentation. The amount of work not directly related to teaching limited the time and space for reflection of the overall goals and ambitions for education, as well as reflection on personal pedagogical philosophy. In a situation characterised by a lack of time and multi-faceted tasks, pedagogical decisions are at risk of being based on old habits or un-reflected pedagogical ideas.

The teachers also mentioned that some school subjects allowed more room for action than others. Generally, they highlighted that some subjects, such as sloyd, music, or arts, allowed greater freedom, partly due to less strict subject goals. The teachers also emphasised that these subjects were naturally creative and had a natural focus on the student, instead of on the subject content. They also considered that these subjects naturally consisted of practice-focused learning processes, which they viewed as beneficial for enterprise. They considered these subjects as different from “theory-based” subjects. Thus, the perceived difference between subjects is not primarily related to the subject content, but rather to the characteristic ways of learning, working, and teaching specific to different subjects. In “creative” subjects, the teachers felt that a learner-centred, praxis-oriented, and authentic way of working and learning was natural.

The teachers also viewed the students as influencing factors. They found that the integration of students with special needs restricted the room for action and limited the possibilities to work in ways that emphasised the learners’ responsibility and autonomy. The teachers felt that an increase in integrated students led to more teacher-centred and structured teaching. In general, they experienced that children today are less likely than ever before to act in an enterprising manner. They also said that children today require more training of basic social skills. At the same time, the teachers expressed that their students today are more spontaneous and critical than previously, which they viewed as positive.

The third and last overall category, *Appropriate methods and ways of working*, consisted of the teaching methods and ways of working that teachers deemed as appropriate for reaching the goals of participatory citizenship and entrepreneurship. The teachers emphasised that rich and manifold interactions with society, including business, municipality, state, and other organisations, were beneficial for reaching the theme’s goals. These interactions included study visits, having external experts participate in school teaching and other activities, and co-operating with society. Overall, the teachers considered that an open and outward-oriented approach and attitude by the school was crucial for the theme and for widening the students’ perspective and outlook on life. This idea is not compatible with scheme- and subject-focused teaching. The teachers pointed out that an open and outward-oriented approach and attitude by the school required more room for action than existed currently in schools. However, the teachers’ statements were somewhat contradictory. On the one hand, they emphasised the importance of interaction. On the other, many gave the impression that teachers generally preferred to stay within the school and within class. These findings emphasise the importance of the teachers’ pedagogical philosophy because they illustrate that increased room for action does not automatically lead to increased interactions.

The teachers experienced that the practice of democracy in school and the emphasis on students’ responsibility were important elements for reaching the goals of

participatory citizenship and entrepreneurship. The teachers also thought that these principles were implemented today but that they could be developed further. The teachers emphasised that democracy was learned by incorporating it in a school's working culture. Teachers felt that school culture should involve the students in decision making and promote an active attitude towards and authentic responsibility for the common concerns in school. Teachers stated that personal responsibility by students should be required at all times, and a lack of responsibility should lead to consequences. The emphasis on personal responsibility can be seen as a reaction to the trend to "mollycoddle" children today. According to the teachers, this can be a problem at home, as well as in school.

The teachers viewed a teacher-centred way of working as incompatible with the theme. They emphasised student-focused ways of working, focusing on the students' activity, project-based learning, and problem-based learning. The ways of working did not concern teaching alone. Instead, the teachers stressed that the entire working culture of school was relevant and that it should be permeated by democracy and active responsibility. Thus, the teachers emphasised a holistic approach to students' development at school. The aforementioned are incompatible with the subject-focused culture described earlier.

The interviews showed that the teachers, regardless of what grade they taught, considered a theme-based cross-curricular way of working as beneficial for the theme. Class teachers (generally, grades 1–6) seemed to find this way of organising learning more common, natural, and easier than those teaching cross-curricular learning in grades 7–9 because the latter required co-operation between teachers. Despite this, the interviews revealed some examples of cross-curricular working among grades 7–9. The teachers emphasised that valuing the students' ideas and initiatives was important for developing an enterprising mind-set. However, theme-based learning and cross-curricular working were not emphasised primarily as learner centred, but rather as a counterweight to the subject-focused learning that they perceived to be the norm. The emphasis on cross-curricular work was not surprising, as the theme was cross-curricular. However, the responses of the teachers can be seen as a desire for less subject-focused ways of working and as a critique of the current subject-focused educational system. The ways of working that the teachers promoted largely coincide with those advocated by the OECD (Mahieu, 2006), and the OECD has criticised schools for not adopting these. The results suggest that cross-curricular ways of working have support in schools but that they are hindered, at least to some extent, by existing structures and the working culture.

### **Contribution to sloyd education**

At a general level, the thesis deepens the understanding of the context in which enterprise education through sloyd takes place. It also clarifies the connections between enterprise education and sloyd. The thesis shows that the holistic sloyd process, which includes translating ideas into action, developing executive functions, risk taking, and building on accommodative rather than assimilative learning, provides an example of an enterprising process. The type of decision making involved in a sloyd process (i.e., adaptive rather than veridical) helps to explain sloyd's capacity for developing enterprise. The perspectives mentioned above serve as support for teachers' planning of sloyd teaching with a focus on enterprise. Schools can emphasize the holistic sloyd process to counteract criticisms of not

focusing on enterprise. Sloyd can therefore serve as a model for other subjects. The teachers highlighted the ability of sloyd, and other “creative” subjects, to contribute to enterprise education because they provide a relatively large amount of room for action. Although sloyd offers greater room for action, all the factors that the teachers highlighted in the interviews as conditions for enterprise education are relevant for sloyd as well. As sloyd does not automatically focus on enterprise, the teachers’ pedagogical philosophy is as relevant in sloyd as it is in other subjects. The autonomous teacher can choose to focus only on subject goals and not expose students to holistic processes. The possibilities that sloyd offers for subject integration needs to be deliberately utilised for its potential in enterprise to be realised. The thesis points out that sloyd as a subject is dependent on the context in which it exists. Enterprise education must permeate the whole school and not be assigned to only one subject.

The teachers repeatedly highlighted the importance of the schools’ working culture. For sloyd to provide a solid basis for enterprise education, the whole school and the educational system need to support and be focused on enterprise education. The emphasis on the importance of the teachers’ pedagogical philosophy has implications for sloyd teacher education. It implies that teacher education has to focus on the transformative learning processes of teacher-students to shape teachers’ identities and pedagogical philosophies that support enterprise education. This is particularly important for subject-teacher education, where an over-emphasis on the subject is perhaps more likely than in class-teacher education. Thus, teacher education needs to create conditions for transformative learning to overcome the problem of teachers’ pedagogical philosophies not supporting enterprise education. It is worth mentioning that teacher educators’ pedagogical philosophies might be in need of transformation as well.

## **Concluding discussion**

Enterprise education is an ambiguous theme in educational debates, overlapping both education and the economy. Although it is presented as a new solution to contemporary challenges in education, it includes old and familiar core values for education. Although the importance of enterprise education is advocated in policy documents, education is criticised for overlooking it. The extent to which the pedagogical ideas that enterprise education builds upon differs from those of general ideas of “good education” is open to question. If enterprise education and a contemporary understanding of learning coincide, and the goals for enterprise education are, in fact, familiar goals for education, the critique on education for overlooking enterprise is actually a critique on education for not reaching its own goals and a call for pedagogical development in general. The thesis focused on exploring the conditions for sloyd to reach the goals of enterprise education. Thus, the focus was on the context in which sloyd exists as a subject in schools.

The results show that individual teachers play a crucial role in enterprise education. The teacher has the autonomy to either focus on or ignore enterprise education. Teachers also need an understanding of how this can be achieved. All aspects of teachers’ pedagogical philosophy are important for enterprise education. This was also clearly expressed in the interviews. The other influencing factors identified are relevant only if teachers choose to focus on enterprise education. For example, increased room for action alone will not benefit enterprise education if teachers

choose to use it for other purposes, for instance, an extended subject focus. At the same time, teachers' pedagogical philosophy does not exist in isolation but influences, and is influenced by, school culture and society. Education has been criticised for not developing an enterprising mind-set among students or competences related to enterprise. Realising a more enterprising school requires a change in many teachers' pedagogical philosophies. This is a great challenge for school leaders because change in the pedagogical philosophy takes place through a transformative learning process. There are many challenges in this kind of learning process, and learning will only take place if the individual has sufficiently strong subjective motives to undertake such a process. Teachers who choose to ignore enterprise education do not experience this as problematic. Consequently, they will not experience a need to transform their frame of reference. As a result, development in enterprise education cannot be realised by policy changes or curriculum changes but by individual learning processes among teachers. This demands a pedagogical approach to educational development instead of a top-down approach.

Developing active and enterprising citizens is by no means a new goal for education. This was apparent in the interviews, with the teachers considering these as natural and pivotal goals for education. However, at the same time, the teachers questioned to what extent these goals were reached and indicated that subject goals were the real focus of teaching. Contextual factors also counteracted the focus on enterprise. The impact of these factors on the cross-curricular theme highlights the presence of ambiguity in the teachers' pedagogical philosophy regarding developing students' enterprise. Although they view it as a core goal, its importance can be superseded by that of the subject goals. Furthermore, in situations characterised by problems, such as time constraints and a lack of resources, the teachers appeared to prioritise subject goals. If developing enterprise was a priority, it would be prioritised at the expense of subject goals. Vision and practice do not necessarily meet. The interviews revealed large variations in the approach to enterprise education. Some teachers were clearly focused on supporting an active and enterprising approach among their students and provided tangible examples of this. In contrast, others had great difficulty in envisaging what kind of activity would be suitable for developing students' enterprise and did not focus on this in their daily work.

The subject focus is not a concern merely for individual teachers but the educational system at many levels. The teachers stated that a subject-focused structure hindered and counteracted the focus on cross-curricular themes. This structure was more notable in grades 7–9 than in grades 1–6, with class teachers having noticeably better conditions for cross-curricular work and more flexible teaching arrangements. Many teachers in grades 1–6 said that theme-based cross-curricular teaching was routine, whereas subject teachers stated that this kind of work would demand a great deal of extra effort. The teachers, regardless of grade, experienced that society's expectations were primarily subject related. For goals other than subject-oriented ones to become the main focus of teachers, efforts are needed on many levels to support a change in the teachers' pedagogical philosophies. These include the structure of the educational systems, curriculum, evaluations, educational debates, educational materials, school working culture, and in-service training. Goals that are not subject related need to achieve the same status as subject-oriented goals. The school culture also needs to be addressed to develop a more enterprising culture that includes frequent interactions with external bodies and organisations. The school culture should be based more on co-operation than individual work. Furthermore, efforts to

increase the room for action are crucial for the development of the theme. School leaders should strive to create more room for action, in the areas highlighted as important for enterprise development, to support teachers in their educational development. Support structures for educational development are also required. However, none of these will have the desired effect if the teachers' pedagogical philosophy does not focus the increased resources and room for action on enterprise.

The conditions for enterprise education are also tied to a larger debate on the focus of basic education (i.e., subject content or students' competences, attitudes and skills). The teachers' frame of reference depends on the school context. To increase the emphasis on enterprise, both the teacher and the educational system as a whole must be considered. The empirical study provides a deeper understanding of the factors that counteract the focus on enterprise, and the findings can serve as a basis for initiating efforts to develop enterprise. They also highlight factors that have a positive effect and can be developed further. Further research could focus on a deeper understanding of how teachers' pedagogical philosophies affect enterprise education. Research could also focus on the transformative learning process as a means to develop educational practice in basic education. Other relevant fields for research are practice-focused research on how a focus on enterprise can be expressed in different school subjects and the working culture of schools.

## Referenser

- Akola, E. & Heinonen, J. (2007). Kuinka tukea yrittäjän oppimista? Tutkimus yrittäjille suunnatuista koulutusohjelmista viidessä Euroopan maassa. I P. Kyrö, H. Lehtonen, K. Ristimäki (Red.), *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia* (s. 278–302). Tammerfors: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Alheit, P. (2009). Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. I K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning - Learning theorists...in their own words* (s. 116–128). London: Routledge.
- Anttila, P. (1993). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimisen työvälineet*. Helsinki: Akatiimi.
- Backström-Widjeskog, B. (2008). *Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsamhet*. (Akademisk avhandling) Vasa: Åbo Akademi.
- Beck, U. (1998). *Risksamhället. På väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Berglund, K. & Holmgren, C. (2013). Entrepreneurship education in policy and practice. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 5(1), 9–27.
- Borg, K. (2009). Alla dessa slöjdpåsar. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, (133/134), 16-23.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Falmer.
- Commission of the European Communities, (2005). *Proposal for a RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on key competences for lifelong learning*. Hämtat 21 augusti 2014, från [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/com/com\\_com%282005%290548\\_/com\\_com%282005%290548\\_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com%282005%290548_/com_com%282005%290548_en.pdf)
- Cygnæus, U. (1861). *Förslag rörande Folkskoleväsendet i Finland enligt Kejsarliga Senatens uppdrag i underdånighet avgifta af U. Cygnæus*. Helsingfors: Kejsarliga Senaten.



- Dahlstedt, M. & Hertzberg, F. (2011). Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektskapande och entreprenörskapspedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(3), (s. 179–198).
- Douglas, E. (2009). Perceptions – Looking at the World Through Entrepreneurial Lenses. I A. Carsrud, M. Brännback, (Red.), *Understanding the Entrepreneurial Mind. Opening the Black Box*. Dordrecht: Springer.
- Ekola, J. (1997). Uusi yrittäjyyskulttuuri kouluun ja opettajankoulutukseen. I M. Parikka (Red.), *Kasvu yrittäjyyteen*. (Opetuksen perusteita ja käytänteitä, 1235-5739; 27). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Elo, J. (2006). *Företagsamhet genom slöjd*. (Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 12/2006). Vasa: Åbo Akademi.
- Europaparlamentet. (2006). *Europaparlamentets och Rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkomponenter för livslångt lärande*  
Hämtat 9 februari 2012, från  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SV:PDF>
- Europaparlamentet. (2008). *Europaparlamentets och Rådets beslut nr1350/2008/EG av den 16 december 2008 om Europeiska året för kreativitet och innovation (2009)* Hämtat 9 februari 2012, från  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0115:0117:SV:PDF>
- Europeiska Gemenskapernas Kommission. (2006). *Meddelande från kommissionen till rådet, europaparlamentet, europeiska ekonomiska och sociala kommittén samt regionkommittén – Genomförande av gemenskapens Lissabonprogram: Främja entreprenörskapstänkande genom utbildning och lärande* Hämtat 9 februari 2012, från  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:SV:PDF>
- Falk-Lundqvist, Å. & Danell, T. (2005). *Företagsamt lärande i lärarutbildningen - att lära andra lära företagsamt*. Umeå: Länsstyrelsen i Västerbotten.
- Falk-Lundqvist, Å. & Hallberg, P-G. (2006). *Företagsamt lärande i teori och praktik - handbok och idémateriel för lärare och elever*. Umeå: Länsstyrelsen i Västerbotten.

- Fontana, A. & Frey, J. (2005). The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement I N. Denzin, Y. Lincoln (Red.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 695–728). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Gravett, S. & Petersen, N. (2009). Promotig Dialogic Teachning Among Higher Education Faculty in South Africa. I Mezirow, J. & Taylor E.W. (Red.) *Transformative Learning in Practice – Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (s. 100–110). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Gubrium, J. & Holstein, J. (Red.). (2002). *Handbook of Interview research. Context & Method*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Gullberg, T. (2012). Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys. I Niemi, E. (Red.). *Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteuttamisen seuranta-arvioniti 2010* (Koulutuksen seurantaraportit, 2012: 1). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartvik, J. (2013). *Det planlagda och det som visar sig. Klasslärares syn på undervisning i teknisk slöjd*. (Akademisk avhandling) Åbo: Åbo Akademi.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. (Akademisk avhandling) Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Havusela, R. (1999). *Kulttuuri – yrittäjyyden kehto*. [Kulturen - företagsamhetens vagga] (Akademisk avhandling) Vasa: Vaasan yliopisto.
- Hietanen, L. (2012). *"Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin"*. *Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä*. (Akademisk avhandling) (Acta Universitatis Lapponiensis, 225). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsingfors: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hisrich, R & Peters, M. (2002). *Entrepreneurship*. Boston: McGraw-Hill.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. I K. Illeris (Red.). *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists...in their own words* (s. 7–20). London: Routledge.
- Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. London: Routledge.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. (Akademisk avhandling) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johnson, J.M. (2002). In-depth Interviewing. I J. Gubrium, J. Holstein (Red.). *Handbook of Interview research. Context & Method* (s. 103–120). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Johannison, B. & Madsén, T. (1997). *I entreprenörskapets tecken. En studie av skolning i förnyelse*. (Närings och handelsdepartementet, 1997:3). Stockholm: Fritze.
- Johannison, B. & Madsén, T. & Wallentin, C. (2000). *Aha! Företagsamt lärande! – en skola för förnyelse*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.
- Jones, B. & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training* (52/1), 7-19.
- Keagan, R. (2009). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. I K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists...in their own words* (s. 35–52) London: Routledge.
- Koiranen, M. (1997). Henkinen kasvu yrittäjyyteen . I M. Parikka (Red.), *Kasvu yrittäjyyteen*. (Opetuksen perusteita ja käytänteitä, 1235-5739; 27). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kyrö, P. (1997a). *Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kyrö, P. (1997b). Yrittäjyyden murrokset ja uudet muodot. . I M. Parikka (Red.), *Kasvu yrittäjyyteen*. (Opetuksen perusteita ja käytänteitä, 1235-5739; 27). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

- Kyrö, P., Lehtonen, H. & Ristimäki, K. (2007). Yrittäjyyskasvatuksen suuntia etsimässä. I P. Kyrö, H. Lehtonen, K. Ristimäki (Red.). *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia* (s. 12–31). Tammerfors: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Kyrö, P., Mylläri, J. & Seikkula-Leino, J. (2008). Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämäisessä oppimisessa. *Liiketalouden aikakausikirja* (3/08), 269–296.
- Lapinoja, K. P. (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*. [In search of a lost teacher autonomy] (Akademisk avhandling). Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Leffler, E. (2006). *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. (Akademisk avhandling) Umeå: Umeå universitet.
- Lehtonen, H. (2007). Tavoitteellista ja innostavaa oppimista kohti. I P. Kyrö, H. Lehtonen, K. Ristimäki (Red.). *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia* (s. 198–213). Tammerfors: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Lehtonen, H. & Lehtonen, H., (2011). Yrittäjyyskasvatus erityisopetuksen tukena. I Rytkölä, T., Ruskovaara, E., & Järvinen M.R., (Red.) *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen*. (s. 91–104). Helsingfors: Kerhokeskus.
- Leskinen, P-L. (1999). ”Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä” - Opiskelijoiden yrittäjyyskäsitteet ja niiden muutokset yritysprojektin aikana [”Företagaren har hela sitt liv fäst vid företaget” – Studerandes uppfattningar av företagsamhet samt förändringen i dessa under loppet av ett företagsprojekt] (Akademisk avhandling) (Acta Wasaensia. No 71. Liiketaloustiede 27. Johtaminen ja organisaatiot). Vaasa: Universitas Wasaensis.
- Lepistö, J. (2011). Tarvitseeko opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta vai yrittäjyyskasvatus opettajankoulutusta?. I Rytkölä, T., Ruskovaara, E., & Järvinen M.R., (Red.) *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen*. (s. 13–29). Helsingfors: Kerhokeskus.
- Lindfors, E. (2011). Kreativitet, innovation och entreprenörskap i det finska utbildningssystemet. I Nordiska Ministerrådet. *Kreativitet, innovasjon og entreprenörskap i utdanningssystemene i Norden. Bakgrunn og begreppsinnhåll basert på politisk initiering og strategivalg*. (TemaNord, 2011:517). Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.
- Lindfors, L. (1991). *Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd*. Helsingfors: Finn Lectura.

- Lindfors, L. (1993). *Slöjdfostran i kulturkampen. Del I Studier i den finländska skolslöjdens läroplaner 1912-1994* (Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 4/1993). Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1999). *Sloyd Education in the Cultural Struggle. Part VIII. An outline of a sloyd educational theory*. (Reports from the Faculty of Education, 4/1999) Vasa: Åbo Akademi University.
- Lindström, L. (2006). Kan kreativitet läras ut? I C. Nygren-Landgårds, K. Borg (Red.). *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning. Artiklar från forskarutbildningskurs*. Vasa: Åbo Akademi.
- Lindström, L. (2009). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, (133/134), 57-70.
- Lillemyr, O. F. (1990). *Lek på allvar. Teorier om lek under förskoleåren*. Lund: Studentlitteratur.
- Loukola, M-L. (Red.) (2004). *Temaområdena i läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Lund, B. & Borup Jensen, J., (2011). Kreativitet, innovasjon og entrepreneurskab i det danske uddanningsystemet. I Nordiska Ministerrådet. *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i uddanningsystemene i Norden. Bakgrunn og begreppsinnehåll basert på politisk initiering og strategivalg*. (TemaNord, 2011:517). Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.
- Luukkainen, O. (1998). Yrittäjyyskasvatus-mitä se voisi olla? I O. Luukkainen, T. Toivola (Red.) *Yrittäjyyskasvatus-mitä se voisi olla. Esimerkkejä yrittäjyyskasvatuksesta eri koulutusasteilla*. (Chydenius-instituutin tutkimuksia, 0789-0710; 1) Karleby: Chydenius-Instituutti.
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. (2002). *Yrittävä elämänsenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä*. Jyväskylä : PS-kustannus.
- Mahieu, R. (2006). *Agents of Change and Policies of Scale. A policy study of Entrepreneurship and Enterprise in Education*. (Akademisk avhandling) Umeå: Umeå University.
- Mezirow, J. (2009a). An overview on transformative learning. I K. Illeris (Red), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists...in their own words* (s. 90–105). London: Routledge.

- Mezirow, J. (2009b). Transformative Learning Theory. I Mezirow, J. & Taylor E.W. (Red.), *Transformative Learning in Practice – Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (s. 18–31). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & Taylor E.W. (2009) (Red.), *Transformative Learning in Practice – Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Ministry of Education. (2009). *Guidlines for entrepreneurship education*. Helsinki: Ministry of Education.
- Morgan, D. (2002). Focus Group Interviewing I J. Gubrium, J. Holstein (Red.), *Handbook of Interview research. Context & Method* (s. 141–160). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Nationalencyklopedin. (u.å.a). Företagsam. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/f%C3%B6retagsam> (13.01.2015).
- Nationalencyklopedin. (u.å.b). Företagsamhet. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/f%C3%B6retagsamhet> (13.01.2015).
- Nordiska Ministerrådet. (2011). *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden. Bakgrunn og begreppsinnhåll basert på politisk initiering og strategivalg*. (TemaNord, 2011:517). Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.
- Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemuksien ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä [Lärares professionella utveckling. Del 2.]* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, E. (2012) (Red.). *Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteuttamisen seuranta-arvioniti 2010* (Koulutuksen seurantaraportit, 2012: 1). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Nygren-Landgärds, C. (1997). *Det tänkta och det upplevda undervisningsämnet. En studie om undervisning i slöjdpedagogik* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 15/97). Vasa: Åbo Akademi.
- Nygren-Landgärds, C. (2000). *Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education* (Akademisk avhandling) Åbo: Åbo Akademi University Press.



- Nygren-Landgärds, C. (2003). *Skolslöjd nu och då – men vad sen?*. (Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 5/2003) Vasa: Åbo Akademi.
- OECD, (2001). *Putting the young i business. Policy challenges for youth entrepreneurship* (LEED Notebook, No. 29) Paris: OECD.
- Pedersen, O. & Sjøvoll, J. & Ovesen, S. & Rotefoss, B. (2011). Kreativitet, innovasjon og entreprenrskap i det norske utdanningssystemet. I Nordiska Ministerrådet. *Kreativitet, innovasjon og entreprenörskap i utdanningssystemene i Norden. Bakgrunn og begreppsinnhåll basert på politisk initiering og strategivalg*. (TemaNord, 2011:517). Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.
- Peltonen, J. (1988). *Käsityökasvatuksen perusteet. Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta*. [Slöjdpedagogikens grunder]. (Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunta, A:132/1988) Turku: Turun yliopisto.
- Peltonen, J. (1995). Slöjdpedagogik som vetenskapsområde. I L. Lindfors, J. Peltonen (Red.) *Slöjddkompetens i nordisk kultur. Del II. Bidrag av forskarnätverk 1995*. (Techne Serien. Forskning i slöjdpedagogik B:1/95). Vasa: Åbo Akademi.
- Peltonen, J. (2009). Technology as a value construction and its implications for sloyd/technology education. I Metsärinne, M. (Red.). *Käsityökasvatus tieteenalana 20v. Sloyd education 20 years as a discipline*. (Techne Series. Research in Sloyd Education and Craft Science, A:15/2009) Rauma: NordFo.
- Peltonen, K. (2007). Tiimiopetus yrittäjyyskasvatuksen ohjausmenetelmänä. I P. Kyrö, H. Lehtonen, K. Ristimäki (Red.), *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia* (s. 214–249). Tammerfors: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Pihkala, J. (2007). Yrittäjyyskoulutuksen vaikutukset opiskelijoiden yrittäjyysintentioniin. I P. Kyrö, H. Lehtonen, K. Ristimäki (Red.). *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia* (s. 160–171). Tammerfors: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Pihkala, T. & Ruskovaara, E., (2011). Yrittäjyyskasvatusjärjestelmä opettajan tukena. I Rytkölä, T., Ruskovaara, E., & Järvinen M.R., (Red.) *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen*. (s. 43–58). Helsingfors: Kerhokeskus.
- Piiksi, K. (2007). Yrittäjyyden on-line ympäristöjen käytettävyyden arviointi. I P. Kyrö, H. Lehtonen, K. Ristimäki (Red.). *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia* (s. 304 –331). Tammerfors: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.

- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus* [Lärande och utbildning]. Porvoo: WSOY.
- Remes, L. (2003). *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. (Akademisk avhandling) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ristimäki, K. (2001). *Yleissivistävän koulun yrittäjyyskasvatus*. Vasa: Vaasan yliopisto.
- Ristimäki, K. (2004). *Yrittäjyyskasvatus*. Järvenpää: Yrityssanoma Oy.
- Ristimäki, K. (2007). Yrittäjyyskasvatuksen osalliset. I P. Kyrö, H. Lehtonen, K. Ristimäki (Red.) *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia* (s. 32–43). Tammerfors: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Robinson, K. (2006). *Ken Robinson skolor dödar kreativiteten*. Hämtat 15 januari 2014, från [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html)
- Rubin, H & Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing – The Art of Hearing Data – Second Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Ruskovaara, E. (2007). Opettajien yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatusasenteita. I P. Kyrö, H. Lehtonen, K. Ristimäki (Red.). *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia* (s. 128–159). Tammerfors: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju –från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber.
- Rytkölä, T., Kesler, M. & Karhuvirta, T., (2011). Yrittäjyys-, kansalais- ja tiedekasvatus yhteisen sateenvarjon alla. I Rytkölä, T., Ruskovaara, E., & Järvinen M.R., (Red.) *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen*. (s. 125–143). Helsingfors: Kerhokeskus.
- Römer-Pakkarainen, T. (2007). ”ei se täällä yliopistolla oikein kovassa huudossa ole se yrittäjyys..se on toinen maailma” – Korkeakouluopiskelijoiden käsityksiä yrittäjän ammatista vaihtoehtona. I P. Kyrö, H. Lehtonen, K. Ristimäki (Red.). *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia* (s. 172–195). Tammerfors: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Salomon, O. (1893). *Tankar om slöjd, uppfostran och lärarutbildning. Tal hållna vid läroanstalterna på Nääs*. Stockholm: F.&G. Beijers Bokförlagsaktiebolag.

- Seikkula-Leino, J. (2006). *Perusopetuksen opetussuunnitelmaudistus 2004–2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen. Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta* (Opetusministeriön julkaisuja, 2006:22). Helsingfors: Undervisningsministeriet.
- Seikkula-Leino, J. (2007). *Opetussuunnitelmaudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen* (Opetusministeriön julkaisuja, 2007:28). Helsingfors: Undervisningsministeriet.
- Senge, P. (2000). *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst*. Stockholm: Thomson Fakta Ab.
- Simola, H., (2002). Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. I Honkonen, R. (Red.) *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi* (s. 55–73). Tampere: Tampere University Press.
- Sjöberg, B. (2009). *Med formgivning i fokus- En studie om holistisk slöjd i lärarutbildningen*. (Akademisk avhandling) Vasa: Åbo Akademi.
- Sjøvoll, J. (2011). Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdannings-systemene i Norden I Nordiska Ministerrådet. *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden. Bakgrunn og begreppsinnehåll basert på politisk initiering og strategivalg*. (TemaNord, 2011:517). Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). Stockholm: Fritzes.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi. Andra upplagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Suojanen, U. (1993). *Käsityökasvatuksen perusteet [Slöjdpedagogikens grunder]*. Porvoo: WSOY.
- Suojanen, U. (1999). Slöjdens möjligheter att stödja fostran till företagsamhet. I M. Porko (Red.). *Slöjd i informationssamfundet. Konflikt eller konsensus. Arbejdsseminar på Slöjdhöjskolen i Esbjerg 1-3 oktober 1998*. Vasa: NordFo.
- Suojanen, U. (2000). Slöjd och samhällsförändring. I U. Suojanen, M.Porko-Hudd (Red.), *World-Wide Sloyd. Ideologi för framtidens samhälle. Ideology for future society. Dokumentation från NordFo symposium Vasa, 26-27.11.1999* (Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, B:8/2000) Vasa: NordFo.

- Suomen Yrittäjät (2014). *Elinkeinopoliittinen mittaristo 2014*. Helsingfors: Suomen Yrittäjät.
- Svedberg, G. (2007). *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt*. (Akademisk avhandling) Umeå: Umeå universitet.
- Svedberg, G. (2011). Kreativitet, innovation och entreprenörskap i det svenska utbildningssystemet I Nordiska Ministerrådet. *Kreativitet, innovasjon og entreprenörskap i utdanningssystemene i Norden. Bakgrunn og begreppsinnhåll basert på politisk initiering og strategivalg*. (TemaNord, 2011:517). Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.
- Taylor, E.W. (2009). Fostering Transformative Learning. I Mezirow, J. & Taylor E.W. (Red.) *Transformative Learning in Practice – Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (s. 3–17). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Tiikkala, A. (2013). *Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkomus opettajankoulutuksen opetussuunnitelman kehittämisestä*. [På jakt efter företagsamhetsfostrans värderingar] (Akademisk avhandling). Åbo: Turun yliopisto.
- Utbildningsstyrelsen. (1994). *Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen: Kapitel 1–12. Utkast 19.09.2014*. Hämtat 05 november 2014, från [http://www.oph.fi/lp2016/utkast\\_till\\_grunderna\\_for\\_laroplanen](http://www.oph.fi/lp2016/utkast_till_grunderna_for_laroplanen)
- Undervisningsministeriet. (2009a). *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Helsingfors: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2009b). *Riktlinjer för fostran till företagsamhet*. Helsingfors: Undervisningsministeriet.
- Warnke, G. (1993). *Hans-Georg Gadamer – Hermeneutik, tradition och förnuft*. Göteborg: Daidalos.

- Warren, C. (2002). Qualitative Interviewing I J. Gubrium, J. Holstein (Red.). *Handbook of Interview research. Context & Method* (s. 83–102). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Vauras, M. (2004). Synen på kunskap och lärande. I Vitikka, E., Saloranta-Eriksson, O., Hannén, K. & Sandvik, M., (Red.) *Den grundläggande utbildningen förnyas. Perspektiv på utvecklingen av undervisningen och läroplanen* (s. 26–45). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Ödman, P-J, (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

## Intervjuguide

1. Info om mig, syftet med intervjun, intervjuns upplägg etc.
2. Hur ser ditt arbete ut, vad undervisar du själv i för ämnen, vilka grupper undervisar du i, hur länge har du jobbat, vilken examen, ålder?

### **Tema 1** Målsättningarna med temaområdet Deltagande, demokrati & entreprenörskap

- Vilka var dina spontana reaktioner efter att ha läst igenom detta temaområde?
- Vad tänker du kring de syften och målsättningar som lyfts fram i temaområdet?
- Om jag ber dig värdera målsättningarna, finns det sådana som känns mer relevanta än andra? Finns här några målsättningar som inte känns relevanta?
- Hur skulle du beskriva förhållandet mellan dessa målsättningar och den finländska skolans värdegrund?
- Om du utgår ifrån den dagliga undervisningen i skolan, i vilken utsträckning beaktas denna typ av målsättningar?
- Hur ser du på förhållandet mellan Deltagande demokrati och entreprenörskap och begreppet företagsamhetsfostran?  
→ Hur aktuellt eller relevant uppfattar du att företagsamhetsfostran är i dagens skola?
- Hur uppfattar du att lärare i allmänhet tolkar detta temaområde, och varför?



## **Tema 2 Förutsättningar för dd&e.**

- Vad anser du över lag att det finns för förutsättningar att uppnå målen i dd&e?
- Finns det faktorer i skolverkligheten som du uppfattar att försvårar uppnåendet av målsättningarna?
- Finns det faktorer i skolverkligheten som du uppfattar att underlättar uppnåendet av målsättningarna?
- Hur jobbar en lärare för att uppnå dessa mål?
- Uppfattar du att förutsättningarna att uppnå målen för dd&e är olika för olika ämnen?
- Kan du nämna några ämnen som du uppfattar har speciellt goda förutsättningar för detta?
- Kan du nämna några ämnen som du uppfattar har sämre förutsättningar för detta?

### **Tema 3 Förändring**

- Hurdana förändringar (i skolan) ser du att skulle underlätta ditt arbete med att nå målsättningarna med dd&e?
- Hurdana förändringar ser du att skulle försvåra uppnåendet av målsättningarna?
- Hur uppfattar du att trenden är för tillfället, vart är vi på väg?  
→ Kan du ge några konkreta exempel på förändringar?
- Hur skulle du vilja jobba för att nå målen i dd&e?

## Tema 4 Ett tolkningsexempel

Som jag tolkar det kunde målsättningarna med Deltagande, demokrati & entreprenörskap sammanfattas till att **utveckla en proaktiv livsinställning hos eleverna**. → Vad tänker du om den tolkningen?

Under mitt arbete kring detta tema har jag kommit fram till att lärprocesser som stöder denna utveckling kunde ha följande kännetecken, kan du säga **dels vad du tänker kring dem, dels vilka förutsättningar du upplever dig ha** att beakta dem i undervisningen?

- Fokusera på att eleverna omsätter idéer i verksamhet, förverkligar idéer.
- Utgå ur elevernas tankar och föreställningar om sig själv och omvärlden, men också utmana dessa.
- Uppmuntra försök och misstag.
- Problembaserade projektarbeten baserade på ”autentiska problem”.
- Vara ämnesöverskridande dvs. behandla och koppla ihop ämnesinnehåll från flera ämnen samt visa på kopplingar mellan olika ämnesinnehåll och omgivningen.
- Bestå av längre processer i samspel med omgivningen, dvs. processer som sträcker sig över flera lektioner och/eller veckor.
- Individuella lärprocesser i samspel med omgivningen.
- Eleverna är drivna av inre drivkraft i motsats till yttre krav.

Uppfattar du att denna typ av lärprocesser kunde vara ändamålsenliga för att utveckla en aktiv livsinställning?

Kan du sammanfatta hur du uppfattar dina förutsättningar att arbeta med denna typ av lärprocesser?

Ser du att vissa ämnen har bättre möjligheter att jobba med dylika lärprocesser?

- Hur?

Ser du att olika åldersgrupper har olika förutsättningar att arbeta med dylika lärprocesser?

- Hur?

Vad har du över lag för uppfattning om läroplanens ämnesöverskridande temaområden?

## Bilaga 1:5 (5) Integvjuguide

### Avslutning

- Som avslutande sammanfattning, hur skulle du kortfattat beskriva förutsättningarna för dig att i dagens skola nå de målsättningar som framkommer i temaområdet?
- Finns det något annat du vill tillägga?
- TACK!

## Bilaga 2:1 (1) Temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap

### 4. Deltagande, demokrati och entreprenörskap

Syftet med temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap är att hjälpa eleven att se samhället ur olika aktörers synvinkel, att utveckla de färdigheter som eleven behöver för att delta i samhällsverksamhet och att skapa en grund för entreprenörmässiga handlingssätt. Skolans lärmiljö och verksamhetsformer ska stödja elevens utveckling till en självständig, företagsam, målmedveten, samarbetskunnig och aktiv medborgare och stödja eleven i att bilda sig en realistisk bild av sina möjligheter att påverka.

#### MÅL

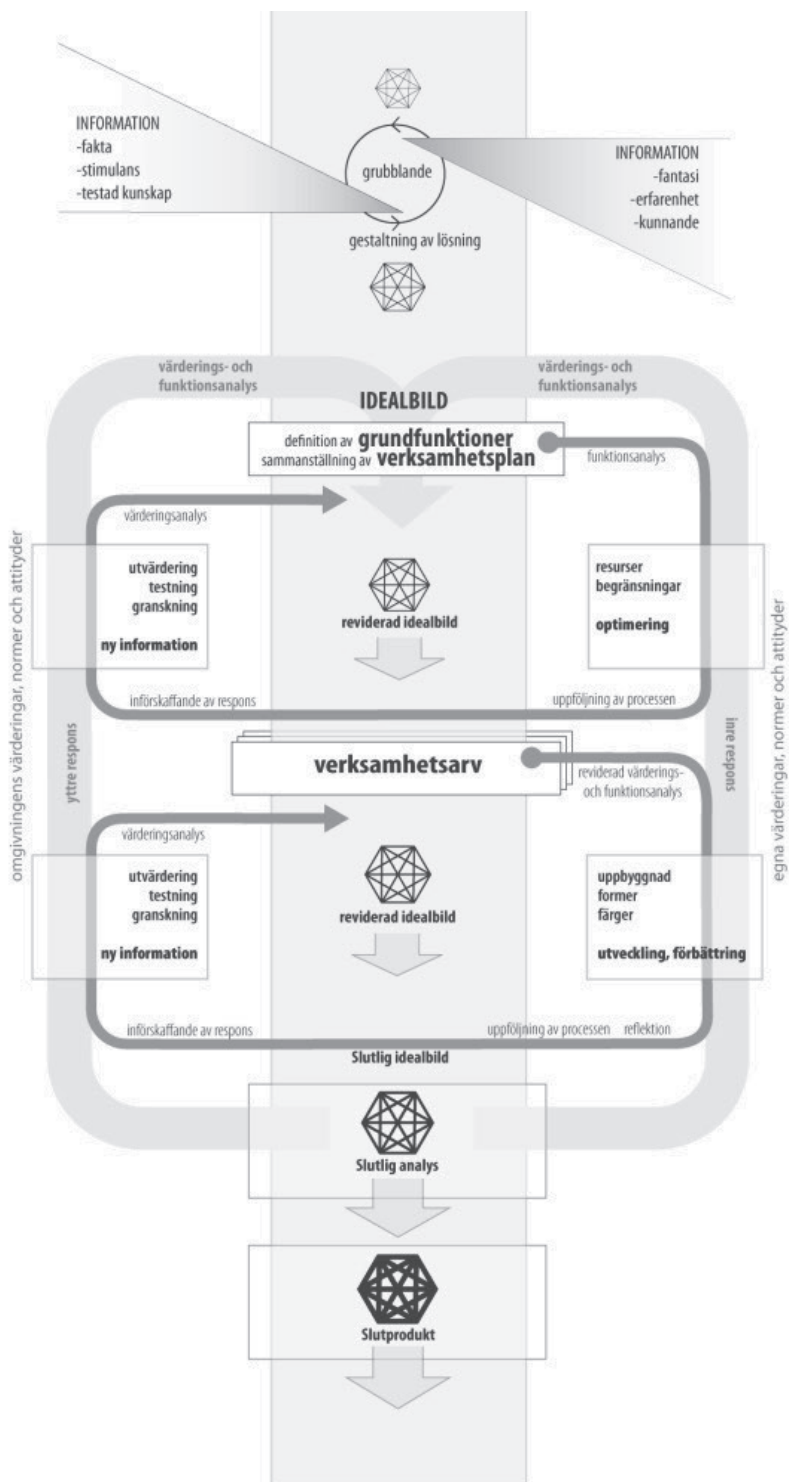
Eleven skall

- lära sig att förstå skolgemenskapens, den offentliga sektorns, näringslivets och olika organisationers betydelse, verksamhetsformer och behov och att se detta ur ett samhällsnyttigt perspektiv
- lära sig att bilda sig en egen uppfattning i olika frågor genom att utnyttja olika slags expertis
- lära sig att delta i samhällsverksamhet på ett ändamålsenligt sätt och att ta ansvar för skötseln av gemensamma angelägenheter i sin skola och i närsamhället
- lära sig att möta och hantera förändringar, osäkerhet och konflikter och att verka på ett företagsamt och initiativrikt sätt
- lära sig att handla innovativt och på lång sikt för att nå ett mål och att bedöma den egna verksamheten och dess påverkan
- lära sig om arbetsliv och företagsverksamhet och inse deras betydelse för individen och samhället.

#### CENTRALT INNEHÅLL

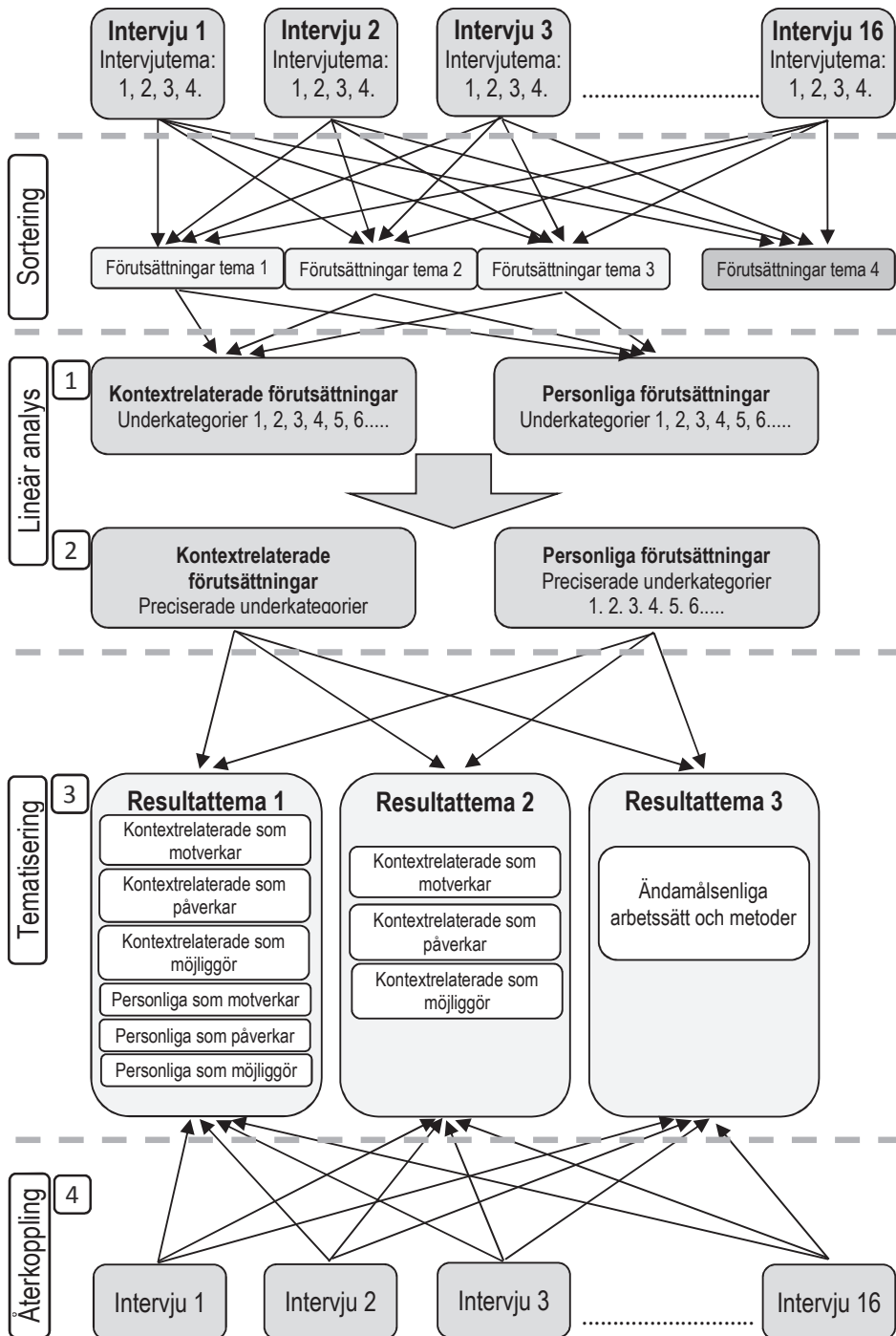
- grundläggande kunskaper om skolsamfundets, den offentliga sektorns, näringslivets och olika organisationers verksamhet och arbetsfördelning
- demokratins betydelse i gemenskapen och samhället
- olika sätt att delta och påverka i medborgarsamhället
- olika sätt att bilda nätverk för att främja den egna och den gemensamma välfärden
- olika sätt att delta och påverka i den egna skolan och livsmiljön och bedöma verkningarna av sitt eget handlande
- företagsamhet och dess betydelse för samhället, baskunskaper om företagsamhet som yrke och att stifta bekantskap med företagsverksamhet

Bilaga 3:1 (1) Slöjdprocessen enligt Anttila, bearbetad till svenska i Sjöberg, 2009





## Bilaga 4:1 (1) Analysprocessen



Janne Elo

## Företagsamhet i skola och utbildning

Lärares tankar om förutsättningarna att nå målen i temaområdet Deltagande, demokrati och entreprenörskap

Utvecklingen av elevernas företagsamhet har varit en målsättning för den allmänbildande skolan sedan dess införande. Den grundläggande utbildningens förutsättningar att utveckla elevers företagsamhet är emellertid inte tillräckligt utforskade. Företagsamhet framkommer i styrdokument som ett ämnesöverskridande tema, och är därmed en angelägenhet för samtliga lärare och alla skolämnen. Utvecklingen av företagsamhet förväntas ske jämsides med ämnes-specifikt lärande. Slöjdämnet anses ha goda förutsättningar att utveckla elevers företagsamhet. En strävan att förstå förutsättningarna att utveckla företagsamhet kan ändå inte begränsas till enbart ett undervisningsämne. Fenomenets art kräver ett ämnesöverskridande perspektiv. Denna avhandling speglar förutsättningarna att utveckla elevers företagsamhet i dagens grundläggande utbildning, genom en sammanflätning av ett teoretiskt perspektiv och lärares uppfattningar av företagsamhetsfostrans förutsättningar.

ISBN 978-951-765-780-8



9 789517 657808